

2º CICLO DE ESTUDOS
ENSINO DO INGLÊS E LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO
SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ALEMÃO

Motivar para a gramática: implementação de técnicas da *Dramagrammatik* na sala de aula de língua estrangeira

Adriana Filomena de Abreu Torres

M

2018



Adriana Filomena de Abreu Torres

**Motivar para a gramática: implementação de técnicas da
Dramagrammatik na sala de aula de língua estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º
Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão
orientada pela Professora Doutora Simone Auf der Maur Tomé
coorientada pelo Professor Doutor Nicolas Hurst
Orientador de Estágio, Dra Emília Gonçalves e Dra Júlia Miranda
Supervisor de Estágio, Prof. Doutor Nicolas Hurst e Prof. Doutora Simone Auf der Maur
Tomé

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2018

Motivar para a gramática: implementação de técnicas da *Dramagrammatik* na sala de aula de língua estrangeira

Adriana Filomena de Abreu Torres

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º
Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão,
orientada pela Professora Doutora Simone Auf der Maur Tomé
coorientada pelo Professor Doutor Nicolas Hurst
Orientador de Estágio, Dra Emília Gonçalves e Dra Júlia Miranda
Supervisor de Estágio, Prof. Doutor Nicolas Hurst e Prof. Doutora Simone Auf der Maur
Tomé

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Teresa Martins de Oliveira
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Simone Auf Der Maur Tomé
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

Ao William, por ser o meu porto-seguro

Sumário

Declaração de honra.....	7
Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de ilustrações.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução	13
Capítulo 1 – Contexto do estágio e da investigação-ação	14
1.1. A Escola	14
1.2. Instalações e recursos	17
1.3. Caracterização das turmas	18
1.3.1. Turma de inglês 9º W.....	19
1.3.2. Turma de inglês 10º X.....	21
1.3.3. Turma de alemão 10º Y.....	24
1.3.4. Turma de alemão 11º Z.....	25
Capítulo 2 – Ciclo 0 – Observação e formulação da questão de investigação-ação	28
2.1. Escolha das turmas	39
Capítulo 3 – Fundamentação teórica.....	41
3.1. Considerações gerais	41
3.2. <i>Dramagrammatik</i>	47
Capítulo 4 – Ciclo 1 – Implementação de técnicas de <i>Dramagrammatik</i> para consolidação de temas gramaticais	53
4.1. Inglês	53
4.2. Alemão.....	59
Capítulo 5 – Ciclo 2 – Implementação de técnicas da <i>Dramagrammatik</i> para introdução e consolidação de temas gramaticais	66
5.1. Inglês	66
5.2. Alemão.....	72
Considerações finais e limitações da investigação.....	81
Referências bibliográficas	86
Anexos.....	91

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório *Motivar para a gramática: implementação de técnicas da Dramagrammatik na sala de aula de língua estrangeira* é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2018

Adriana Filomena de Abreu Torres

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam nesta viagem, em especial à Doutora Simone Tomé que foi incansável durante o período de realização do relatório. Agradeço também ao professor co-orientador Doutor Nicholas Hurst, pelo apoio que me deu durante o mestrado. Quero também elogiar o trabalho das professoras orientadoras do meu estágio realizado em Ermesinde, a Dra. Júlia Miranda e a Dra. Emília Gonçalves, que sempre se mantiveram disponíveis para me auxiliar. Não posso deixar de referir a minha colega estagiária, Catarina Torrinha, com a qual partilhei muitas alegrias e tristezas ao longo de todo o mestrado.

Numa nota mais pessoal, quero agradecer aos meus pais por terem apostado na minha educação e me terem apoiado ao longo da minha vida académica. Quero também agradecer aos meus amigos mais próximos pela sua paciência e carinho e por acreditarem no meu valor, quando eu já não conseguia.

Por último, quero agradecer ao meu namorado, William, por ser o meu crítico mais severo e todos os dias me fazer uma pessoa melhor.

Resumo

Vários autores concordam que a abordagem comunicativa conduziu a uma negligência generalizada do ensino da gramática dado que atividades centradas na comunicação e na fluência passaram a ser o foco do ensino de línguas estrangeiras. No entanto, os princípios da abordagem comunicativa não vão contra o ensino da gramática, mas pedem uma revisão da abordagem ao ensino da mesma. A abordagem comunicativa não afirma que o ensino da gramática é impossível (Prabhu, 1987) ou desnecessário (Krashen, 1982), mas questiona como este deve ser feito. A metodologia que parece melhor corresponder aos pressupostos da abordagem comunicativa concentra-se no *focus on form*, um ensino da gramática focado no significado e uso das estruturas gramaticais.

Ainda assim, a instrução da gramática é frequentemente vista como uma das partes mais desinteressantes da aprendizagem de línguas estrangeiras. A falta de motivação dos alunos é expectável para os professores, que se vão acomodando à ideia de que a instrução da gramática não é, de facto, motivadora. Sabemos que a motivação dos alunos é preponderante numa aprendizagem de sucesso e, por isso, ao aceitarmos a aprendizagem da gramática como inerentemente desmotivadora, reduzimos a probabilidade de os alunos terem sucesso na aprendizagem da língua estrangeira.

À luz destas questões surge o conceito de *Dramagrammatik*, uma forma de ensinar gramática, que além de cumprir com os pressupostos da abordagem comunicativa, tenta integrar as capacidades cinestésicas, sociais e afetivas dos alunos na aprendizagem, permitindo que estes aprendam com a mente e com o corpo e se sintam mais libertos na sala de aula de língua estrangeira pelo potencial criativo que um contexto fictício lhes proporciona.

Palavras-chave: gramática, motivação, *Dramagrammatik*, ensino de língua estrangeira, abordagem comunicativa do ensino.

Abstract

Various authors agree that the communicative approach leads to a generalized negligence of grammar teaching because activities centered on communication and fluency became the focus of the teaching of foreign languages. However, the principles of the communicative approach do not go against the teaching of grammar, albeit they demand the teaching of grammar be revised. The communicative approach does not promote the idea that the teaching of grammar is impossible (Prabhu, 1987) or unnecessary (Krashen, 1982), but it questions how it should be done. The methodology which seems to better answer to the principles of the communicative approach is the *focus on form* - the teaching of grammar focused on the use and meaning of grammatical structures.

Still, grammar instruction is frequently perceived as one of the most uninteresting parts of learning a foreign language. The lack of motivation of students is expectable to most teachers who get accustomed to the idea that grammar instruction is not, in fact, motivating. We know that motivation is a determining factor in successful learning, and thus by accepting grammar learning as inherently demotivating, teachers reduce the possibility of students being successful in the process of learning a foreign language.

In the light of these questions, *Dramagrammatik* appears as a way of teaching grammar that tries to integrate the kinesthetic, social, and affective skills of students in the learning process, allowing them to learn with their minds and their bodies, and to feel more liberated in the classroom through the creative potential that a fictitious context provides. Besides that, *Dramagrammatik* is able to incorporate the principles of the communicative approach.

Keywords: grammar, motivation, *Dramagrammatik*, foreign language teaching, communicative language teaching.

Índice de ilustrações

Figura 1. Média das respostas dos alunos aos questionários do ciclo 0.....	37
Figura 2. Diagrama do enquadramento da <i>Dramagrammatik</i> na abordagem comunicativa.....	51
Figura 3. Frases antes da resolução da atividade de <i>Dramagrammatik</i>	56
Figura 4. Frases depois da resolução da atividade de <i>Dramagrammatik</i>	56
Figura 5. Atividade de <i>Stilleben</i> (antes e depois da resolução).....	63
Figura 6. Registo no quadro da fase de reflexão numa atividade de <i>Dramagrammatik</i>	75
Figura 7. Exemplo de resolução no quadro da atividade com as frases relativas.....	77

Lista de abreviaturas e siglas

Português

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

NEE – Aluno/a de Necessidades Educativas Especiais

CEI – Currículo Específico Individual

Inglês

CEFR – Common European Framework of References for Languages

CLT – Communicative Language Teaching (Abordagem comunicativa)

T- Teacher (professor/a)

S – Student (Aluno/a)

Ss – Students (Alunos/as)

Alemão

L – Lehrperson (Professor/a)

S – Schüler/in (Aluno/a)

Ss – Schüler/innen (Alunos/as)

AB – Arbeitsblatt (Ficha de trabalho)

Introdução

Neste trabalho será descrito o meu projeto de investigação-ação realizado na Escola Secundária de Ermesinde durante o ano letivo 2017/2018 no âmbito do meu estágio pedagógico. O presente documento é constituído por seis capítulos que descreverei em detalhe a seguir.

No primeiro capítulo deste relatório farei uma descrição e análise do contexto escolar, referindo de forma breve a filosofia da escola e os seus espaços físicos e darei destaque à caracterização das turmas com as quais trabalhei durante o ano letivo.

No capítulo seguinte farei uma breve fundamentação teórica na qual destacarei aspetos relevantes da literatura que estão na base do meu trabalho, com especial enfoque no conceito de *Dramagrammatik*, embora mencionando também áreas importantes do estudo das línguas estrangeiras como a motivação, a abordagem comunicativa e o ensino de gramática na generalidade.

Adiante, no capítulo III, irei descrever o processo de observação levado a cabo no primeiro período escolar, no qual recolhi informações sobre os alunos, as professoras orientadoras, as salas e os recursos disponíveis. Analisarei também as respostas dos alunos aos questionários aplicados no fim do ciclo 0 da investigação-ação.

Nos capítulos IV e V descreverei as atividades realizadas no primeiro e no segundo ciclos de investigação, respetivamente, e discutirei também os resultados dos questionários obtidos em cada um dos ciclos.

No último capítulo partilharei as conclusões a que cheguei através do trabalho desenvolvido e abordarei também as limitações da minha investigação e questões para possíveis investigações futuras.

Anexados a este relatório encontram-se vários documentos relevantes para a compreensão das atividades descritas, os resultados dos inquéritos e outros detalhes importantes. Ao longo do texto encontrar-se-ão também várias figuras, que ilustram com clareza os pontos defendidos.

Capítulo 1 – Contexto do estágio e da investigação-ação

O contexto escolar desempenha um papel fulcral na realização do estágio e da investigação. Como tal, proponho-me neste primeiro capítulo descrever e interpretar aspetos relevantes acerca da instituição de ensino na qual realizei o estágio e das turmas com as quais trabalhei durante o ano letivo 2017/2018.

O primeiro capítulo está dividido em três subcapítulos. No primeiro esclarecerei de forma breve a filosofia da escola e os princípios sob os quais a mesma se organiza. Descreverei, no segundo subcapítulo, as condições físicas da escola, tal como a disposição das salas e os recursos disponíveis para professores e alunos¹. No terceiro subcapítulo debruçar-me-ei sobre a caracterização das turmas que lecionei ao longo do ano letivo, feita com base no processo de observação de aulas e resultante também da minha reflexão sobre momentos de ensino-aprendizagem com os alunos.

1.1. A Escola

A Escola Secundária de Ermesinde está integrada no Agrupamento de Escolas de Valongo, ao qual pertencem outras quatro instituições de ensino. A escola localiza-se na Praceta Dom António Ferreira, numa zona residencial, à qual facilmente se acede através de transportes públicos, como comboios suburbanos e autocarros. Ermesinde é considerada uma cidade-dormitório que serve a cidade do Porto.

Apesar de apenas possuir estatuto de freguesia, Ermesinde tem uma densidade populacional bastante superior à média nacional, tendo registado nos censos de 2011 uma população superior a 38 mil habitantes (5 071 hab./km²)². Como tal, a escola apresenta

¹ Por uma questão de facilitar a leitura, ao longo deste trabalho serão utilizados preferencialmente os termos *aluno* e *alunos*, podendo estes referir-se naturalmente também à população de alunos do sexo feminino.

² Estes dados podem ser consultados em <http://mapas.ine.pt/map.phtml> [Acedido em 27.09.2018]

também um elevado número de população estudantil, tendo no ano letivo 2017/2018 sido frequentada por 1509 alunos, 785 dos quais do sexo masculino e os restantes 724 do sexo feminino³. De entre esses alunos, 269 beneficiaram de apoio social e 149 frequentaram cursos profissionais que fazem parte da oferta da escola para além dos cursos científico-humanísticos (Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais⁴).

No ano letivo 2017/2018 estiveram matriculados na escola 46 alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Alguns desses alunos integraram turmas do ensino regular, enquanto que outros foram alocados em grupos ou turmas de Currículo Específico Individual (CEI). Estes últimos estão impedidos de prosseguir estudos a nível superior, dado que têm um currículo, carga horária e metas diferentes daquelas do ensino regular. No entanto, tanto os alunos NEE como os CEI podem beneficiar da ajuda de um tutor que os acompanha dentro e/ou fora da sala de aula. As turmas com alunos NEE não podem conter mais do que 20 alunos na totalidade.

As principais prioridades da escola são fomentar o sucesso escolar, estabelecer-se como centro de cultura, socialização e educação, melhorar a comunicação, desenvolver nos seus membros um sentimento de pertença à instituição e criar um ambiente de realização profissional. A conjugação destes diferentes fatores tem como objetivo principal não só promover o sucesso dos alunos enquanto aprendentes, mas também enquanto cidadãos.

No que diz respeito a medidas e procedimentos, a escola dispõe de uma lista de direitos e deveres, bem como um conjunto de medidas disciplinares que tentam garantir um ambiente escolar harmonioso e equilibrado.

Os direitos e deveres do aluno são descritos com detalhe no Regulamento Interno da Escola⁵. Os alunos devem tratar e ser tratados com respeito independentemente da sua

³ Todos os dados demográficos da escola foram recolhidos na direção da mesma.

⁴ Cf. <http://aermesinde.net/aee/> para conhecer oferta formativa da escola [Acedido em 27.09.2018]

⁵ O Regulamento Interno da Escola pode ser consultado em <http://aermesinde.net/aee/index.php/agrupamento/documentos-orientadores/114-ri-2017-2021-vfinal> [Acedido em 27.09.2018]

etnia, estado de saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, situação financeira, histórico social e cultural e crenças religiosas, filosóficas ou políticas. Todos os alunos devem ter igual acesso à educação, como definido por lei, e a ajuda financeira caso necessário. O aluno tem direito à segurança e a escola deve prevenir contra quaisquer atentados, quer ao bem-estar físico, quer à integridade moral dos alunos. O mesmo documento salienta também que os alunos devem ver o seu mérito reconhecido e, de forma igual, o mau comportamento deve ser repreendido.

De acordo com o regulamento da escola os alunos têm a obrigação de estudar, frequentar aulas e ser pontuais. Devem também obedecer aos professores, respeitar a autoridade e demonstrar respeito perante qualquer membro da comunidade escolar. O consumo de álcool ou outras substâncias ilícitas dentro da escola é estritamente proibido. O uso de aparelhos tecnológicos, como o telemóvel, é proibido durante as atividades letivas a não ser que o seu uso tenha sido permitido pelo professor. A escola espera que os alunos tenham consciência de problemas ambientais e encoraja-os a minimizar o impacto ambiental das suas ações, motivando-os a produzir menos lixo e a colocá-lo, quando adequado, nos contentores para a reciclagem.

Se os alunos não cumprirem estas regras descritas nos documentos reguladores ou se algum comportamento seu interferir com o bom funcionamento da escola, serão sujeitos à aplicação de medidas disciplinares com vista a corrigir esses comportamentos inadequados. Dependendo da seriedade da infração cometida pelos alunos, medidas disciplinares de diferentes níveis são aplicadas.

As medidas disciplinares têm como objetivo melhorar o comportamento dos alunos e lembrar-lhes os princípios fundamentais como o respeito e a responsabilidade. Além disso, tais medidas promovem a valorização da cooperação por parte dos alunos e faz com que estes se sintam mais integrados na comunidade escolar.

O Regulamento Interno faz também referência ao papel do professor, o agente com maior responsabilidade na educação do aluno e o seu percurso escolar. Segundo o documento, os professores devem conhecer e pôr em prática medidas pedagógicas que

garantam um ambiente de aprendizagem saudável dentro da sala de aula e, tal como os alunos, têm direitos e deveres que devem conhecer e respeitar.

Os professores têm a obrigação de conhecer as políticas da escola, bem como o seu currículo. Os docentes devem também registar todos os sumários na plataforma digital da escola, ser os últimos a sair da sala de aula e assegurar a integridade do material escolar. Na eventualidade de haver algum problema com um aluno, espera-se que o professor comunique o sucedido ao diretor de turma e é também o professor que tem a obrigação de informar os alunos e os seus encarregados de educação acerca do conteúdo estudado e dos materiais necessários para a disciplina.

1.2. Instalações e recursos

A Escola Secundária de Ermesinde tem a estrutura arquitetónica de muitas outras escolas secundárias públicas do país. Há três blocos principais com salas de aula, laboratórios e salas de computadores, um pavilhão dedicado às aulas de Educação Física e atividades de Desporto Escolar e um pavilhão no qual são lecionadas aulas de mecânica, design gráfico, entre outras. A escola dispõe também de um polivalente onde os alunos podem conviver, expor os seus trabalhos e organizar festas. Além disto, os alunos têm também acesso a uma biblioteca, um bar, uma papelaria e uma cantina.

A maior parte das instalações referidas evidencia já um nível considerável de deterioração, sendo que a escola foi construída nos anos 70. No ano letivo 2017/2018, no início do segundo período escolar, foram iniciadas na escola obras de reconstrução. Como tal, vários alunos e professores viram-se obrigados a transitar dos pavilhões para monoblocos. Os monoblocos tinham, de forma geral, boas condições, sendo que em todos eles havia quadro branco, ar condicionado e um computador. No entanto, estas salas eram bastante mais pequenas do que as dos pavilhões, o que obrigava os alunos a estar sentados mais perto dos seus colegas. O facto de a escola estar em reconstrução teve algumas implicações na minha escolha de atividades para o estágio e para o projeto de

investigação, pois alguns aparelhos eletrônicos como projetores existiam em número reduzido e apenas estavam disponíveis sob requisição. Durante todo o ano letivo de 2017/2018, não houve ligação à Internet nos monoblocos, nem para professores, nem para alunos, fator que me fez optar por um projeto de investigação menos dependente de recursos tecnológicos.

1.3. Caracterização das turmas

Durante o meu estágio trabalhei com quatro turmas diferentes, duas de inglês e duas de alemão. Como é natural, o perfil das turmas teve um impacto significativo nas minhas escolhas para atividades letivas e teria, certamente, criado atividades diferentes, caso tivesse trabalhado com outros grupos de alunos. No início do ano letivo 2017/2018 contemplava já algumas hipóteses relativamente às minhas regências e ao projeto de investigação-ação, mas as minhas ideias iniciais foram ganhando contornos diferentes à medida que fui conhecendo os alunos, pois o meu objetivo principal era poder responder às suas reais necessidades, podendo por isso contribuir com a minha prática para o seu sucesso escolar.

Neste subcapítulo debruçar-me-ei sobre aspetos que considero relevantes como a constituição das turmas (número de alunos, NEEs, ano escolar), as maiores dificuldades dos alunos e também os seus pontos mais fortes, o seu comportamento durante as aulas, a carga horária e a distribuição das aulas pela semana. Analisarei também, de forma breve, os manuais utilizados pelos alunos e as implicações que estes tiveram nas minhas decisões relativamente a atividades letivas e materiais a utilizar.

1.3.1. Turma de inglês 9º W⁶

A turma 9º W era composta por 20 alunos, cujas idades variavam entre os 14 e os 16 anos. A turma era constituída por 12 alunos do sexo masculino e oito do sexo feminino. Neste grupo havia um aluno com necessidades educativas especiais, o que fez com que a turma fosse relativamente pequena, quando comparada ao que seria o limite máximo (28 alunos por turma). O aluno em questão tinha dislexia, porém a sua dificuldade de aprendizagem não teve implicações significativas na forma como planeei ou abordei as aulas, dado que o aluno demonstrou desde o início do ano letivo algum à-vontade relativamente à língua inglesa e o seu desempenho tanto na sala de aula como em contexto de avaliação foi relativamente bom.

De uma forma geral, a turma revelou-se bastante participativa desde o início do ano letivo e demonstrou interesse pela aprendizagem da língua inglesa. No entanto, a participação dos alunos nem sempre sucedeu de forma ordeira, tendo por isso havido vários momentos em que a participação desorganizada prejudicou o normal funcionamento das aulas. No que ao comportamento diz respeito, este grupo de alunos apresentou alguns desafios, não só nas aulas das professoras estagiárias como também nas aulas da professora orientadora. Os alunos conversavam muito com os colegas de carteira, causando por vezes bastante barulho dentro da sala de aula. No entanto, o comportamento dos alunos não foi sempre igualmente disruptivo e é importante delinear um padrão comportamental em função da distribuição da carga horária semanal, uma vez que um estudo realizado em 2004 confirmou “the hypothesis that learning achievement in middle school varies with the time of day at which classes are held” (Klein, p. 446).

O 9º W tinha três blocos de 50 minutos por semana. À terça e à sexta feira a aula começava às 11h25min, à quarta feira às 8h15min. Estas diferenças entre horários pareceram afetar bastante o comportamento dos alunos dentro da sala de aula. Nas aulas que começavam às 11h25min os alunos demonstravam, geralmente, estar mais

⁶ As designações das turmas são fictícias por forma a proteger a privacidade dos alunos.

impacientes e barulhentos e menos envolvidos nas atividades, principalmente à sexta feira, quando os alunos evidenciavam já o cansaço após uma semana de aulas e estavam ansiosos pelo fim de semana. À quarta feira de manhã os alunos estavam, pelo contrário, menos barulhentos, embora isso nem sempre se traduzisse numa maior concentração nas tarefas letivas. Muitas vezes parecia que os alunos ainda não estavam completamente acordados no início da aula. Estas condições tiveram algum peso na minha escolha para atividades com a turma, especialmente nas aulas de projeto⁷.

Relativamente ao domínio da língua inglesa o 9º W revelou algum à-vontade na produção e interação orais, especialmente em contexto de sala de aula. Os alunos eram, na generalidade, fluentes, percebiam as indicações da professora e respondiam com à-vontade. Contudo, em contexto de avaliação, o desempenho dos alunos era por vezes afetado pelo nervosismo que comumente associamos aos testes. Já no que respeita à escrita, os alunos revelaram maiores dificuldades desde o início do ano letivo. A maior parte dos alunos demonstrou ter dificuldades em construir frases completas e livres de erros ortográficos. Apesar de os alunos revelarem ter alguma fluência (*fluency*) demonstraram ter dificuldades ao nível do rigor (*accuracy*). Por essa razão não foi surpreendente que os alunos tivessem demonstrado maior facilidade em aprender, por exemplo, itens lexicais do que conteúdos gramaticais.

O manual adotado para o nono ano na Escola Secundária de Ermesinde foi o *iTeen 9* da Areal Editores, cuja principal autora é a professora de inglês desta turma. Talvez por ser autora do livro, a professora orientadora baseou quase todas as aulas, senão todas, no manual e os alunos mostraram facilidade em trabalhar com esta ferramenta. O *iTeen 9* dispõe de recursos quer físicos, quer digitais, para além do manual. Os alunos têm acesso a um caderno de atividades (*workbook*) e um livro para leitura (*extensive reading*). Os professores têm, adicionalmente, acesso a um dossiê (*teacher's file*) com grelhas para avaliação, exemplos de testes para *reading*, *writing*, *speaking* e *listening*, apresentações de Power Point com explicações sobre diversos conteúdos gramaticais, entre outros.

⁷ As implicações do horário na escolha de atividades são abordadas com maior detalhe nos planos de aula anexados.

Contudo, talvez o ponto mais forte do manual seja a articulação explícita com as *Metas Curriculares*⁸, inseridas em todas as unidades. Ainda assim, o manual tem também aspetos que considero menos positivos e, como consequência, senti, ao longo do meu estágio, necessidade de adaptar alguns materiais e criar outros de raiz.

1.3.2. Turma de inglês 10º X

O 10º X era uma turma de Artes Visuais constituída por 18 alunos, cujas idades variavam entre os 15 e os 19 anos. Nesta turma havia vários alunos repetentes e a maior parte dos alunos revelou dificuldades na disciplina.

O 10º X tinha dois blocos de inglês por semana, um de 50 e outro de 100 minutos. À terça-feira a turma começava a aula às 12h20min e terminava às 13h10min, enquanto que à sexta-feira a turma começava o dia com aulas de inglês, das 8h15min às 10h05min com um intervalo de dez minutos entre os dois blocos. À terça-feira os alunos estavam, geralmente, mais concentrados, mas ainda assim pouco participativos, com a exceção de dois a três alunos. À sexta-feira alguns alunos chegavam à sala bastante tarde e todos pareciam estar ainda a despertar durante o início da aula. Em ambos os dias da semana era bastante vulgar haver faltas de assiduidade, sendo que nesta turma foram raras as aulas a que todos os alunos compareceram. A falta de assiduidade parece ser demonstradora de uma falta de interesse pela aprendizagem da língua em si ou, pelo menos, pelas aulas de inglês.

No que concerne ao comportamento o 10º X não apresentou desafios maiores. Os alunos estavam maioritariamente silenciosos durante as aulas e participavam moderadamente nas atividades. Contudo, quando os alunos eram solicitados pela professora para responder a uma questão ou ler um texto, muitos mostravam-se intimidados e diziam, em português, que não sabiam a resposta ou que não conseguiam

⁸ As Metas Curriculares são documentos que regulam o ensino de várias disciplinas em diferentes anos letivos e podem ser consultadas em <http://www.dge.mec.pt/ingles> [Acedido em 27.09.2018]

ler, respetivamente. Em grupo, no entanto, os alunos já conseguiam interagir e faziam-no, normalmente, sem criar muito barulho na sala de aula.

No que diz respeito ao domínio da língua inglesa, este grupo apresentou várias dificuldades, embora grande parte dos alunos tenha revelado um progresso significativo ao longo do ano letivo 2017/2018. O 10º X demonstrou dificuldades em vários aspetos diferentes da língua como a produção escrita, a interação oral e a compreensão do oral. Contudo, o grau de dificuldade revelado em cada um destes aspetos da língua não foi sempre igual e é possível apurar aquelas que foram as áreas mais problemáticas.

Embora a maior parte dos alunos tivesse manifestado dificuldades na compreensão do oral, nomeadamente nos testes de *listening* realizados ao longo do ano, durante as aulas os alunos pareciam perceber tudo o que a professora dizia. Ainda assim, houve vários momentos ao longo do ano nos quais os alunos franziram o sobrolho, revelando alguma confusão e dificuldade em acompanhar a professora. Pode-se argumentar que as dificuldades na compreensão do oral foram acentuadas por alguma timidez por parte dos alunos, uma vez que estes raramente interrompiam a aula para esclarecer uma dúvida ou colocar uma questão e quando questionados pela professora, diziam quase sempre estar a acompanhar, mesmo quando era evidente que tal não correspondia à realidade.

Ainda assim, as capacidades recetivas dos alunos do 10º X estavam, de forma geral, mais desenvolvidas do que as suas capacidades produtivas, não só no que diz respeito à escrita, mas também no que diz respeito à oralidade. De uma forma geral, os alunos dispunham de um vocabulário reduzido, revelando não conhecer muitos vocábulos que seriam expectáveis para o nível no qual se encontravam (décimo ano). Além disso, os alunos tinham um conhecimento muito superficial da gramática, que se revelava em construções fráscas demasiado simples e /ou repletas de incorreções. Na escrita os alunos cometiam vários erros ortográficos e revelavam pouca ou nenhuma consciência do sistema de pontuação da língua inglesa.

Na oralidade a maior parte dos alunos teve uma performance fraca ou medíocre, com a exceção de dois alunos que revelavam um maior à-vontade com a língua. Durante

a aula, os alunos raramente se voluntariavam para participar e apenas respondiam quando a professora dirigia uma questão a um aluno em específico. Alguns alunos hesitavam, ainda assim, em responder e recorriam frequentemente ao uso da língua materna. Nas provas de oralidade realizadas ao longo do ano letivo as dificuldades foram ainda mais evidentes. Frequentemente os alunos preparavam uma apresentação e memorizavam tudo o que queriam dizer. Quando a professora orientadora ou as professoras estagiárias interrompiam para colocar uma questão ou pedir um esclarecimento, a maior parte dos alunos bloqueava e não sabia responder.

Não obstante todas estas dificuldades, os alunos do 10º X revelaram possuir uma boa capacidade para trabalhar em grupo. Embora os alunos fossem, na generalidade, tímidos, em grupo conseguiam sentir-se mais à-vontade e colaborar com os colegas. Assim sendo, o trabalho de grupo foi uma estratégia na qual tanto eu como as outras professoras nos apoiámos para envolver mais os alunos nas atividades de sala de aula. Também tentámos criar atividades que fossem menos centradas no professor e mais centradas nos alunos, porque desejávamos que estes ganhassem autonomia na aprendizagem da língua e este revelou ser um bom investimento. O progresso dos alunos ao longo do ano foi bem visível, não só pela sua postura e desempenho na sala de aula, mas também pelo seu sucesso crescente nos momentos de avaliação.

O manual adotado para o décimo ano foi o *iTeen 10* da Areal Editores, cuja principal autora foi a minha professora orientadora. Tal como o manual do nono ano descrito anteriormente, o *iTeen 10* dispõe de múltiplos recursos para os professores, tal como fichas de avaliação, apresentações de Power Point, cartões para provas de oralidade, entre outros. O manual faz referência às *Metas Curriculares*, articulando sempre os seus conteúdos com as metas programáticas para o décimo ano de escolaridade. O manual dispõe também de recursos extra para os alunos tais como caderno de atividades (*Workbook*) e um glossário. Nas aulas que lecionei, recorri ao manual adotado, embora tenha adaptado alguns dos seus materiais e criado outros, por forma a atingir os objetivos previstos para cada unidade. Por vezes o manual funcionou mais como uma bússola, orientando-me, por exemplo, nos temas a seguir ou aspetos gramaticais a abordar, mas

dado que organizei várias atividades de grupo e o manual era mais voltado para o trabalho individual e de pares, acabei por depender mais dos meus próprios materiais.

1.3.3. Turma de alemão 10º Y

A turma 10º Y era constituída por 18 alunos, cujas idades variavam entre os 15 e os 17 anos. Nesta turma havia poucos repetentes e a maior parte dos alunos estava a aprender alemão pela primeira vez. Os alunos faziam parte de duas turmas diferentes e juntavam-se apenas para as aulas de alemão.

Relativamente aos conhecimentos de língua, não foi possível estabelecer logo no início do ano letivo, quais as maiores dificuldades ou qualidades da turma, pois a maior parte dos alunos não tinha tido contacto com a língua alemã previamente. Assim sendo, foi mais fácil caracterizar a atitude dos alunos nas aulas e o seu empenho nas atividades. Os alunos do 10º Y revelaram, de forma geral, um bom comportamento desde o início do ano. Os alunos não faziam muito barulho e participavam nas atividades, sendo apenas de mencionar que alguns por vezes se distraíam com os colegas de carteira. Quando interpelados pela(s) professora(s), os alunos tentavam responder às questões colocadas, embora revelassem muitas vezes incerteza nas suas faces. Apenas duas alunas se recusaram, por vezes, a ir ao quadro ou a responder oralmente a uma questão, mas ao longo do ano as alunas foram, paulatinamente, perdendo as suas inibições.

No 10º Y foi evidente que a maior parte dos alunos estava a transitar do segundo para o terceiro ciclo do ensino básico e a tentar adaptar-se a um novo paradigma. De uma forma geral, os alunos pareciam sérios relativamente à aprendizagem da língua alemã e mais responsáveis do que uma turma do nono ano, mas, ao mesmo tempo, os alunos pareciam ainda pouco autónomos, precisando sempre de instruções claras e muito precisas por parte da professora. Além disso, os alunos precisavam de muito tempo para copiar o que estava no quadro, necessitando constantemente de ser lembrados que deveriam fazê-lo mais rapidamente, para que a aula pudesse prosseguir.

As maiores dificuldades do 10º Y começaram a surgir com a introdução dos primeiros temas gramaticais. Os alunos pareciam não conseguir entender alguns conceitos e creio que, por vezes, se sentiram assoberbados com a quantidade de informação que tinham de assimilar. No entanto, a maior parte dos alunos conseguiu, ainda assim, manter a motivação ao longo do ano. A minha experiência com esta turma foi ainda assim reduzida, dado que trabalhei com ela maioritariamente no primeiro período letivo, nomeadamente durante a fase de observação e na primeira regência. Contudo, voltei a trabalhar com a turma no final do terceiro período e foi possível notar como progrediram.

O manual adotado para o décimo ano de alemão foi o *Deutsch: Einfach toll! 10* da Porto Editora. De uma forma geral, trabalhei pouco com o manual, pois tanto eu, como as outras professoras, considerávamos os seus materiais pouco adequados ao trabalho que desejávamos realizar com a turma. No entanto, o manual serviu como orientação, nomeadamente para sabermos que temas tratar ao longo de cada unidade e os conteúdos gramaticais que podíamos articular com cada um deles. Ainda assim, para todas as aulas com o 10º Y criei os meus próprios materiais, recorrendo a outras fontes exclusivamente para a obtenção de imagens.

A turma 10º Y tinha uma carga horária semanal de 300 minutos, distribuídos por três blocos de 100 minutos. Às terças feiras os alunos iniciavam as suas aulas às 13h25min, à quarta feira os alunos tinham aulas de alemão de manhã, a partir das 9h15min e à sexta feira os alunos tinham um bloco de aulas ao fim da manhã, que se iniciava às 11h25min. Apesar de as diferenças nos horários terem tido um impacto significativo no meu trabalho com outras turmas, no 10º Y esse desafio não se fez sentir.

1.3.4. Turma de alemão 11º Z

A turma 11º Z era constituída por 22 alunos de Línguas e Humanidades, cujas idades variavam entre os 15 e os 17 anos. Nesta turma não havia muitos repetentes e todos os alunos conseguiram resultados positivos em alemão no ano letivo anterior. Alemão era

uma das disciplinas que os alunos poderiam escolher para o exame nacional no final do ano letivo. No início do ano, contudo, muitos alunos tinham já determinado que iriam realizar o exame nacional de alemão. Outros foram tomando essa decisão ao longo do ano em função do seu desempenho e resultados nos momentos de avaliação.

Esta turma tinha uma carga horária de 300 minutos por semana distribuídos por três blocos de 150, 100 e 50 minutos à terça ou quarta, quinta e sexta respetivamente. No bloco de 150 minutos apenas estava presente metade da turma de cada vez. Um estudo realizado em Hong Kong sugere que “students perceive smaller classes as being able to foster a greater sense of belonging and cohesion in their classroom, closer relations with teachers and enhanced participation levels in classroom activities” (Harfitt, 2012, p. 299), o que foi possível constatar nas aulas desta turma. No entanto, durante as regências a turma juntava-se num dos dias (terça ou quarta feira). Esta decisão foi tomada pela professora orientadora que queria evitar que as estagiárias se sentissem demasiado sobrecarregadas.

A maior parte dos alunos do 11º Z tinha algum à-vontade com a língua alemã, embora menos com a expressão oral do que com a escrita. Os alunos pareciam, no início do ano letivo, possuir vocabulário suficiente para construir frases simples, mas batalhavam já com algumas estruturas gramaticais. Nos inquéritos realizados no primeiro período escolar foi possível confirmar que os alunos se sentiam relativamente menos seguros com o seu conhecimento de gramática do que com o seu conhecimento da língua alemã em geral⁹.

No que diz respeito ao comportamento os alunos do 11º Z revelaram conseguir, de uma forma geral, concentrar-se nas atividades letivas e participar de forma ordeira. Contudo, foi possível identificar desde o início alguns elementos mais disruptivos. Quatro alunos perturbavam por vezes as aulas com as suas interações. No entanto, através da aplicação de medidas corretivas, os alunos conseguiram melhorar o seu comportamento ao longo do ano e o ambiente dentro da sala de aula foi ficando mais relaxado.

⁹ Os resultados dos inquéritos realizados nos três períodos letivos serão discutidos com maior detalhe nos capítulos seguintes.

Inicialmente foi também difícil realizar trabalho de grupo com os alunos, pois estes nem sempre trabalhavam com os colegas pelos quais tinham preferência, mas ao longo do ano os alunos foram-se habituando a trabalhar em grupos designados por mim.

O 11º Z teve aulas maioritariamente nos monoblocos, tendo apenas uma aula por semana de 50 minutos num dos pavilhões da escola. Como já referido anteriormente, os recursos tecnológicos só estavam disponíveis sob requisição e, em função disso, planeei ao longo do ano aulas que dependessem mais de recursos físicos que eu mesma pudesse providenciar. Assim sendo, a turma trabalhou maioritariamente com papéis, cartolinas e adereços diversos dependendo da atividade em questão.

Como mencionado acima, a maior parte dos alunos decidiu realizar o exame nacional de alemão e, inicialmente, temi que a perspectiva do exame afetasse negativamente o seu desempenho nas aulas pela possível presença de alguma ansiedade. No entanto, os alunos pareceram conseguir manter a calma ao longo de ano e revelaram uma postura séria e madura durante as atividades letivas.

Capítulo 2 – Ciclo 0 – Observação e formulação da questão de investigação-ação

Neste capítulo serão descritos os métodos de recolha de informação utilizados durante o período de observação de aulas nas turmas 9º W, 10º X, 10º Y e 11º Z. Ao longo do primeiro período letivo, mantive um diário no qual registei momentos das aulas observadas que me pareceram pertinentes (observação não estruturada). As minhas notas dizem respeito não só à postura dos alunos, às dificuldades e qualidades demonstradas por estes, mas também à instrução levada a cabo pelas professoras orientadoras e por mim e pela minha colega estagiária, durante as aulas 0 e as primeiras regências em cada disciplina, inglês e alemão. Além disto, retirei também informações relevantes das discussões levadas a cabo nas reuniões de pós-observação, nas quais foram redigidas atas de acordo com o procedimento normal dos núcleos de estágio. Para as turmas de inglês utilizei também grelhas de observação, que delimitaram os aspetos nos quais me concentrei durante algumas das aulas (observação estruturada). Adiante, irei também expor os resultados dos questionários aplicados no fim do primeiro período letivo nas quatro turmas que me foram atribuídas e cuja caracterização foi feita no primeiro capítulo deste trabalho. Todos estes registos contribuíram para a identificação da área da intervenção do meu projeto investigação-ação.

A primeira aula que observei oficialmente e, portanto, da qual tenho registos, teve lugar no dia 19 de setembro de 2017 com a turma 9º W de inglês. Durante aqueles 50 minutos os alunos estiveram maioritariamente agitados, apesar de a professora ter tentado múltiplas vezes que estes fizessem menos barulho e se comportassem melhor. O problema do comportamento manteve-se ao longo do ano e o período de observação permitiu antecipar alguns problemas. No dia seguinte, no mesmo grupo de alunos, um aluno recusou-se a ler (“Professora, não me apetece ler”). Apesar de a professora ter insistido com o aluno, este acabou por não o fazer. Duas semanas depois, a professora orientadora

de inglês teve de ausentar-se e as professoras estagiárias foram convidadas a substituí-la. No dia 10 de outubro, enquanto estávamos a dar a aula conjuntamente ao 9º W, foi-me possível constatar mais uma vez que os alunos estavam inquietos e distraídos. Conversavam durante as atividades e atiravam pequenos objetos de umas carteiras para as outras, fazendo com que fosse difícil para duas estagiárias inexperientes continuar a lecionar. Houve, contudo, várias aulas com estas turmas, durante as quais não fiz quaisquer registos sobre o mau comportamento dos alunos, embora o constatasse todas as semanas. Comecei a tentar procurar um padrão e suspeitei que os alunos se encontrassem sempre mais agitados quando as aulas de inglês começavam antes da sua hora de almoço (11h25min) e estavam, por outro lado, mais calmos quando tinham aulas de inglês de manhã (8h15min). Aquando da primeira regência da minha colega estagiária pude confirmar essa suspeita. Na primeira aula que lecionou, às 11h25min de terça-feira, 21 de novembro de 2017, os alunos estavam tão agitados que a professora teve dificuldades em prosseguir com as atividades previstas. Numa discussão de pós-observação a estagiária admitiu sentir-se frustrada por não ter conseguido impor a sua autoridade e controlar o grupo e apontou o mau comportamento dos alunos como uma das razões pelas quais não conseguiu cumprir com o seu plano de aula. Na aula seguinte, dia 22 de novembro, quarta-feira, pelas 8h15min, a estagiária deparou-se com um comportamento completamente diferente por parte dos alunos. A maior parte dos alunos estavam calados e quietos, mas pareciam estar ainda muito inativos, como se ainda não tivessem acordado realmente. Este padrão comportamental repetiu-se até ao fim do ano letivo.

Uma vez que os problemas de comportamento do 9º W pareciam ser uma constante, tentei registar também as formas como a professora orientadora controlava a indisciplina. Para tal, utilizei uma ficha de observação que se centrava nas técnicas de controlo da disciplina (Anexo 1). Nesse documento distinguem-se numa tabela técnicas verbais de técnicas não verbais. Nas primeiras incluem-se ordens dadas pela professora como “Shh, quiet, please!”, ou ameaças como “Vais ter uma falta de comportamento” e questões como “Why aren’t you working?” e “Is there any problem?”. Estas técnicas eram

por vezes acompanhadas pelo uso de técnicas não verbais tais como cruzar os braços, olhar o aluno pelo canto do olho, ou mostrar uma expressão séria. Por vezes, a professora ficava em silêncio até que os alunos se calassem e esporadicamente, antes até da aula começar e anteendo os problemas de comportamento, a professora mudava os alunos de lugar, para que os alunos mais inquietos não se juntassem. A professora parecia não discriminar entre alunos, reprimindo o mau comportamento de forma relativamente consistente, embora em algumas instâncias se revelasse um pouco mais permissiva. De uma forma geral, defino o estilo da professora como “autoritativo”¹⁰, não a considerando, portanto, nem permissiva nem autoritária.

Desde o primeiro dia de observação com o 9º W foi possível começar a perceber também como eram as suas capacidades na língua inglesa. No dia 19 de setembro a professora pediu aos alunos que se afastassem mais dos seus colegas de carteira para realizar um teste de diagnóstico. Os alunos realizaram o teste com alguma rapidez e tiveram ainda tempo para fazer a correção durante a aula, visto que se tratava apenas de questões de escolha múltipla. Nesse teste todos os alunos tiveram 50% ou mais das respostas corretas, o que me pareceu ser um resultado promissor para a turma. Até ao fim do primeiro período a turma continuou a demonstrar um bom domínio da língua, sendo que apenas um dos 20 alunos da turma teve resultados negativos nos momentos de avaliação durante o primeiro período letivo. No mesmo dia em que o 9º W realizou o teste de diagnóstico observei, pela primeira vez, uma aula da turma 10º X, a outra turma de inglês da mesma professora orientadora. O que viria a testemunhar nesta turma seria um cenário completamente diferente. Os alunos revelaram bastantes dificuldades com a língua inglesa, que eram notórias pela forma como evitavam participar. Alguns alunos encontravam-se a repetir o ano e outros apenas a disciplina de inglês e, à exceção de dois alunos, quase ninguém quis participar durante a aula. A professora tentou insistir para que alguns deles falassem, mas estes não cederam. Um aluno disse em português “Professora,

¹⁰ Para uma distinção entre estilo de ensino autoritativo (authoritative) e autoritário cf. Walker, J. (2009) *Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together, Theory Into Practice*. 48(2), 122-129.

não sei falar inglês”. Outros alunos apenas mostraram uma cara tímida e não responderam às questões colocadas pela professora. Ao longo do primeiro período escolar, a turma quase não mudou. Os alunos eram obedientes e ordeiros e tentavam fazer as atividades, mas não conseguiam expressar-se espontaneamente de forma oral e participar ativamente na aula.

No seguimento da constatação deste problema pareceu-me relevante tentar perceber como a professora orientadora lidou com as dificuldades dos alunos relativamente ao domínio da língua estrangeira e a sua relutância em participar em algumas atividades de sala de aula. Outra ficha de observação da qual me servi ao longo de várias aulas durante o primeiro período letivo diz respeito aos papéis desempenhados pelo professor (teacher roles¹¹) e o objetivo principal era identificar quais a professora desempenhava e de que forma o fazia (Anexo 2). Ao longo de várias aulas a professora mostrou-se como um agente motivador dentro da sala de aula. Quando os alunos respondiam em português em vez de inglês, a professora tentava motivá-los dizendo “Why don’t you say that in English?”, “You can say that in English” e esperava que os alunos repetissem a resposta em inglês. Com esta abordagem, a professora conseguia efetivamente levar a que alguns alunos tentassem expressar-se em inglês, o que despertou o meu interesse para a importância da motivação. Outro papel que a professora desempenhou foi o de facilitadora da aprendizagem, isto é, a professora ajudava os alunos a descobrir formas autónomas e independentes de aprender. Quando, por exemplo, um aluno colocava uma questão, cuja resposta estava no manual, a professora dizia “Look at the coursebook”, para que os alunos encontrassem a resposta no manual por si mesmos. Estes foram dois papéis que, na minha opinião, tiveram um grande impacto na forma como os alunos com mais dificuldades evoluíram ao longo do ano, pois através dos comentários da professora, eles conseguiram sentir-se mais capazes e arriscar mais.

¹¹ Em Richards, J. C., Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press. pp. 97-112, podemos ver elencados os seguintes papéis do professor: *needs analyst, curriculum developer, materials developer, counselor, mentor, team member, researcher, professional, planner, manager, quality controller, group organizer, facilitator, motivator, empowerer, team member*.

Outros três papéis desempenhados pela professora orientadora de inglês durante o período de observação foram o de gerente (manager), controladora de qualidade (quality controller) e fornecedora de conhecimento (knowledge provider).¹² O primeiro papel era assegurado através de várias expressões e ordens expressas. Quando um aluno tentava participar e estava a ser interrompido pelos colegas, que faziam barulho, a professora disse “Wait a moment, Fábio¹³”, olhou para os colegas disruptivos e perguntou “May we go on?”. Num outro momento de barulho e confusão na sala de aula a professora proferiu “Okay. Quiet! What is the problem?”. Através destas técnicas a professora tentava maximizar o potencial de aprendizagem dentro da sala de aula. Já o papel de controladora de qualidade era assegurado pelas tentativas da professora de corrigir erros dados pelos alunos, por forma a que estes aprendessem a expressar-se corretamente. Tal concretizava-se através de breves explicações como “That is not how we ask questions. In questions we change the subject/verb order”. Note-se que a professora não somente disse ao aluno que este cometeu um erro, mas também lhe mostrou como expressar-se corretamente. Por último, o papel de fornecedora de conhecimento não consta da ficha de observação, mas achei por bem incluí-lo, uma vez que a professora o desempenhou com regularidade. Ao longo das aulas foi possível constatar que a professora se assumiu como a responsável pelo fornecimento de toda a informação. Quase sempre que os alunos tinham, por exemplo, uma dúvida relativamente a um tema gramatical, a professora explicava imediatamente o conteúdo, por vezes servindo-se do quadro para ilustrar a sua explicação. Estes momentos aconteciam com maior frequência do que aqueles em que a professora encorajava os alunos a descobrir as respostas por si.

A maior parte dos papéis que identifiquei na prática da professora estão fortemente ligados a um ensino centrado maioritariamente no professor, o qual, embora me pareça insuficiente, não vai contra as imposições feitas por documentos reguladores como os programas nacionais para ensino de línguas estrangeiras e o Regulamento

¹² Ibidem

¹³ Todos os nomes de alunos mencionados ao longo deste relatório são fictícios por forma a manter o anonimato da sua identidade.

Interno da escola. Naquilo que testemunhei da prática da professora orientadora, não pude observar o papel de organizadora de grupo (*group organiser*), empoderadora (*empowerer*) ou membro de equipa (*team member*). Contudo, esta constatação não me surpreende, visto que tais papéis são associados a um processo de ensino-aprendizagem mais fortemente centrado nos alunos, que se apoia principalmente em atividades nas quais os alunos interagem entre si e dependem menos do professor e esse tipo de atividades não teve um papel predominante nas aulas de inglês.

A suspeita de que o ensino que eu estava a testemunhar talvez se centrasse demasiado no professor fez-me querer entender mais concretamente quais os padrões de interação que ocorriam dentro da sala de aula. Assim sendo, numa das aulas do 9º W decidi fazer uso de uma ficha de observação, que dispunha duma grelha, na qual eu deveria registar, a cada cinco minutos, as interações que tomavam lugar na sala de aula (Anexo 3). Como é possível constatar no documento, apenas registei interações entre alunos e professor (T-Ss, S-Ss, T-S open, T-S closed, S-T open¹⁴) e um momento de silêncio, enquanto os alunos realizavam um exercício individualmente. A interação somente entre alunos (S-S open, S-S closed, Ss-S closed, S-S) apenas sucedeu em instâncias não relacionadas com a aula, como conversas entre colegas de carteira, e, por isso, não foi incluída na grelha. Estes padrões eram expectáveis, pois não houve durante toda a aula nenhuma atividade de pares, grupos ou com a turma toda. Em aulas posteriores, também com a turma 10º X, foi possível constatar a predominância do trabalho individual em detrimento do trabalho colaborativo. A professora propunha por vezes trabalhos de pares, que os alunos realizavam com os seus colegas de carteira, mas os alunos não tiveram oportunidade de trabalhar em grupo em nenhuma das aulas observadas. No que concerne aos padrões de interação, a turma 10º Y, de alemão, realizou algumas atividades de pares, mas a maior parte do trabalho era realizado individualmente ou com a ajuda da professora, que enviava com frequência os alunos ao quadro. Embora eu entendesse os desafios que o trabalho de grupo pudesse colocar às professoras,

¹⁴ Consultar a ficha de observação para definição das abreviaturas (Anexo 3).

considere a sua ausência uma lacuna grave. Como demonstrei na secção anterior, há uma forte vertente afetiva que molda a forma como os alunos aprendem uma língua estrangeira e negligenciar essa parte do aluno parece constituir um entrave ao ensino de todos os alunos. Além disso, a interação entre alunos é um conceito-chave da abordagem comunicativa e o professor deve proporcionar aos alunos a possibilidade de interagir e comunicar dentro da sala de aula.

Um dos problemas que detetei logo no início do ano escolar foi as dificuldades que os alunos tinham com respeito à gramática. No dia 26 de setembro de 2017, a turma 10º X, de inglês, teve uma aula que se centrou na revisão do *Past Simple vs. Past Continuous*. A professora orientadora projetou um exercício de preencher espaços no quadro e a maior parte dos alunos não sabia quando e como usar cada uma das formas verbais, apesar de, de acordo com as metas curriculares, o *Past Simple* ser introduzido no sexto ano de escolaridade e *Past Simple Continuous* no sétimo¹⁵. Além disso, os alunos revelaram também dificuldades na escrita das formas verbais, não sabendo que verbos se escreviam com consoante dupla e quais se escreviam com apenas uma (ex. *stopped*, *travelling*). No entanto, as dificuldades dos alunos na gramática não me surpreenderam particularmente, pois a turma apresentava, de forma geral, dificuldades significativas com a língua inglesa. Já com a turma 9º W não antecipava essas mesmas dificuldades. Nas aulas lecionadas conjuntamente por mim e pela minha colega estagiária, mais precisamente na aula do dia 10 de outubro de 2017, pude perceber que os alunos tinham dificuldade em distinguir esses dois mesmos tempos verbais e que a ortografia constituía também uma dificuldade para eles. Ao longo de aulas posteriores foi possível continuar a constatar as suas dificuldades em torno da gramática, apesar de serem alunos fluentes e possuírem um vocabulário relativamente vasto para o seu ano de escolaridade.

Também na turma de alemão foi possível detetar algumas dificuldades com conteúdos gramaticais, mas não era possível averiguar se essas dificuldades resultavam

¹⁵ Metas Curriculares de Inglês:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf [Acedido em 27.09.2018]

apenas da novidade ou de um estranhamento. Convém referir que os alunos de inglês já estudavam a língua há pelo menos cinco anos e era, por isso, possível constatar que algumas das dificuldades se tinham acumulado ao longo dos anos. Com a turma 10º Y, de alemão, não era possível tirar tais ilações uma vez que os alunos se encontravam a iniciar a aprendizagem da língua, à exceção de um aluno que estava a repetir a disciplina. No dia 10 de outubro de 2017, os alunos aprenderam pela primeira vez os verbos irregulares *lesen* e *sehen*. Ao contrário de outros verbos mais simples que já tinham aprendido, estes verbos exigiam uma mudança na raiz na segunda e na terceira pessoa do singular. Foi difícil para os alunos compreender isto, pois nos outros verbos que tinham aprendido anteriormente apenas tinham de alterar a terminação. Dificuldades maiores surgiram durante a primeira regência da minha colega estagiária, no dia 24 de novembro, quando esta tentava explicar aos alunos a diferença entre os artigos definidos e indefinidos nos casos nominativo e acusativo. A professora tentou explicar o conceito fazendo uma analogia com a língua materna, mas os alunos continuavam a olhá-la com perplexidade. À medida que nos fomos aproximando do fim do primeiro período letivo, as dificuldades com a gramática nas três turmas continuavam a manifestar-se e aí comecei a considerar a gramática como uma área na qual poderia intervir.

Durante o período de observação tentei perceber por que atividades e temas os alunos mostravam menor interesse. Quando iniciei o estágio tinha algumas suspeitas geradas sobretudo pela minha própria experiência como aluna de línguas estrangeiras, mas como não podia tirar ilações dum mero palpite, decidi tentar perceber em que áreas ou atividades a motivação dos alunos transparecia menos. Com a turma do 9º W, foi possível perceber desde o início do ano que gostavam dos jogos e quizzes que tinham no manual, geralmente como introdução a um tema. Os alunos respondiam rapidamente e participavam ativamente na correção. Estes exercícios estavam maioritariamente associados à aprendizagem de vocabulário novo. Contudo, na minha primeira regência de inglês decidi lecionar uma aula de gramática, mais especificamente sobre o *Present Perfect*. A aula começou com frases-exemplo no quadro a partir das quais tentei extrair dos alunos a forma. Rapidamente pude reparar que os alunos não estavam tão

participativos como de costume e que só alguns estavam empenhados em me responder. Seria fácil assumir que a razão para a falta de participação era a falta de interesse dos alunos pela gramática, mas não pude inferir isso imediatamente, pois havia outros fatores a ter em conta. Os alunos podiam não querer responder, não por falta de interesse, mas por não saberem a resposta e as minhas questões podiam também ter-lhes parecido demasiado vagas, por forma que estes não sabiam o que eu realmente esperava deles. No fim do período de observação eu estava convicta de que, nas três turmas, a gramática era uma área problemática, mas não podia ainda afirmar com certeza que isso advinha de uma falta de motivação por parte dos alunos.

Dado que o processo de observação não me permitiu identificar com clareza a área de intervenção necessária, decidi, no final do primeiro período escolar, formular dois questionários e aplicá-los nas turmas de inglês e de alemão (Anexos 4, 5).

O questionário dividia-se em três partes. A primeira parte incluía perguntas de caracterização relativamente ao sexo, idade e língua materna dos alunos. A segunda parte continha cinco questões sobre a aprendizagem da língua estrangeira, sendo que quatro dessas questões eram respondidas através duma escala de Likert¹⁶ (1 – discordo completamente; 2 – discordo bastante; 3 – não concordo, nem discordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo completamente). A última questão da segunda parte referia-se às dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira e era de resposta aberta. A terceira parte do questionário referia-se à aprendizagem da gramática da língua estrangeira. As primeiras quatro questões tinham a mesma escala de Likert utilizada na segunda parte e as duas últimas questões eram de resposta aberta. Havia uma certa simetria entre a segunda e a terceira parte do questionário, pois eu pretendia perceber se e de que forma as perceções dos alunos relativamente à aprendizagem da língua estrangeira se distinguiam das suas perceções relativamente à aprendizagem da gramática.

Média das respostas numa escala em que
--

¹⁶ Cf. Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Laurence Erlbaum Associates. (pp. 36-39) para ver vantagens da utilização da escala de Likert.

1 - discordo completamente 5 - concordo completamente				
	9W (inglês)	10X (inglês)	10Y (alemão)	11Z (alemão)
1. Gosto de aprender inglês/alemão.	4,2	4,1	4,8	4,5
2. Acho que aprender inglês/alemão é útil.	4,7	4,5	4,4	4,5
3. Gosto das aulas de inglês/alemão.	3,7	4,0	4,5	4,5
4. Tenho facilidade em aprender inglês/alemão.	3,4	3,9	3,9	3,9
1. Gosto de aprender gramática.	3,3	3,4	3,6	3,8
2. Acho que aprender gramática é útil.	4,7	4,2	4,2	4,4
3. Gosto das aulas em que aprendo gramática.	3,3	3,7	3,8	3,8
4. Tenho facilidade em aprender gramática.	3,3	3,3	3,6	3,8

Figura 1. Média das respostas dos alunos aos questionários do ciclo 0.

Através da análise dos questionários foi possível perceber que, em todas as turmas, as percepções dos alunos relativamente à aprendizagem da gramática eram, em média, menos positivas do que as percepções relativamente à aprendizagem da língua estrangeira em geral.¹⁷ No entanto, na questão 2 da terceira parte do questionário na qual os alunos foram questionados sobre a utilidade da aprendizagem da gramática, a média de resposta das quatro turmas correspondeu a 4,4¹⁸ (Anexo 6). Isto significa que apesar de os alunos terem, de uma forma geral, atitudes menos positivas relativamente à aprendizagem da gramática, eles consideram ainda assim que a gramática é útil.

Numa das questões do inquérito (parte 2, questão 5) perguntei aos alunos quais eram as suas principais dificuldades na aprendizagem da língua alemã. Quase 55% dos alunos das quatro turmas incluíram na sua resposta gramática ou um aspeto ou vários aspetos gramaticais em específico. Através desta questão foi possível perceber que a maior parte dos alunos via a aprendizagem da gramática como uma dificuldade, apesar de reconhecerem a sua utilidade. Podemos comparar os resultados desta questão com os resultados da questão 4 da segunda e da terceira parte do questionário. À questão 4 da

¹⁷ Outros dados relativamente aos resultados dos questionários podem ser consultados no anexo 6.

¹⁸ Por uma questão de coerência todos os números foram arredondados a uma casa decimal.

primeira parte (“Tenho facilidade em aprender inglês/alemão”) as respostas dos alunos das quatro turmas através da escala de Likert corresponderam a uma média de 3,7. Já na questão 4 da terceira parte (“Tenho facilidade em aprender gramática”) as respostas dos alunos corresponderam a uma média 3,5.¹⁹ Mais uma vez, foi possível constatar, por meio destas questões que a facilidade em aprender gramática era, de forma geral, menor do que a facilidade em aprender a língua de uma maneira geral.

Na penúltima questão da terceira parte, questionei os alunos acerca da forma como costumavam aprender gramática nas aulas. Embora já tivesse observado algumas aulas e tivesse estado presente durante a realização de algumas atividades de gramática, queria ter acesso à percepção dos alunos. Além disso, a turma 11º Z, na qual foi também aplicado este questionário, não tinha sido parte da minha observação e pareceu-me pertinente tentar averiguar como também eles costumavam aprender gramática. A maior parte dos alunos inquiridos identificaram várias atividades idênticas. Segundo estes, a aprendizagem da gramática era feita maioritariamente através do estudo de tabelas presentes nos manuais ou fornecidas pelas professoras e exercícios de completar espaços, ligar e transformar frases. As turmas de inglês, adicionalmente, mencionaram a aprendizagem de gramática através de músicas, fenómeno que já tinha testemunhado durante o meu período de observação.

Para encerrar os questionários decidi introduzir uma questão que tinha como objetivo perceber a abertura dos alunos a aprender gramática de forma menos tradicional como, por exemplo, através de jogos, pequenas peças de teatro, manipulação de objetos, entre outros. Quase 55% dos alunos inquiridos disseram que gostariam de experimentar essas novas formas de aprender gramática e apontaram como justificação principal o facto de acharem que tais atividades seriam mais interativas e menos monótonas. 38% dos alunos responderam que não gostariam de aprender dessa forma, porque achavam que tais atividades podiam ser muito distrativas ou porque consideravam a forma como aprendiam habitualmente boa o suficiente. Parece-me, contudo, pertinente referir que na turma 11º

¹⁹ Para comparar resultados entre turmas consultar os resultados dos questionários em anexo.

Z a percentagem de respostas negativas correspondeu a quase 64%, um valor bastante superior à média das restantes turmas (aproximadamente 24,5%). Os alunos do 11º Z, uma turma de alemão, revelaram preferir uma forma mais analítica de aprender gramática, o que me surpreendeu, pois pensava que todos os jovens gostariam da perspetiva de aprender gramática através de jogos.

Mais informações se poderiam extrair dos resultados dos questionários, mas no contexto desta investigação-ação, creio que os aspetos mais relevantes foram mencionados. Com estes resultados acreditava ter boas razões para me focar efetivamente na motivação dos alunos para a gramática através de formas de ensino menos tradicionais. Assim, após o processo de observação, a aplicação de questionários e revisão de alguma literatura, cheguei à formulação da minha questão investigação-ação: É possível motivar os alunos para o ensino da gramática através da implementação de técnicas da *Dramagrammatik*²⁰?

2.1. Escolha das turmas

Depois de todo o trabalho durante o primeiro período letivo me ter possibilitado identificar uma área de intervenção, precisava ainda de decidir com que duas turmas, das quatro que me tinham sido atribuídas, iria trabalhar no meu projeto de investigação. Para esta decisão tive em conta não só os resultados dos questionários, mas também o perfil das turmas que tinha vindo a traçar desde o início do ano. Assim sendo, pareceu-me adequado trabalhar com o 9º W, de inglês, e o 11º Z, de alemão.

A turma 9º W, como já mencionei anteriormente, revelava ser fluente na língua estrangeira, mas apresentava muitos problemas relativamente ao rigor (accuracy), o que me parecia justificar uma intervenção com foco na gramática. Além disso, a maior parte dos alunos não eram tímidos e eu estava confiante de que realizariam tarefas interativas

²⁰ Cf. capítulo 6 para esclarecimento do conceito.

com grande à-vontade. Por último, a maioria dos alunos tinha revelado nos inquéritos interesse em experimentar a aprendizagem de gramática através de novas formas. Contudo, a turma 10º X também tinha revelado, nos questionários, um grande interesse em experimentar novas atividades, mas, infelizmente, o perfil da turma fez-me crer que não conseguiria implementar atividades de *Dramagrammatik* com sucesso. Primeiramente, os alunos desta turma tinham grandes dificuldades com a língua inglesa e evitavam participar oralmente nas aulas. Tinham também sérias dificuldades na expressão escrita e precisavam de muito tempo para realizar qualquer atividade de carácter produtivo. Além disso, os alunos eram maioritariamente tímidos e reservados e eu não conseguia imaginá-los a participar numa atividade interativa com facilidade.

Algumas das razões que me levaram a decidir trabalhar com o 9º W, foram idênticas às que me fizeram preferir trabalhar com o 11º Z, de alemão. Os alunos desta turma estavam relativamente à-vontade com a língua alemã, não tendo registado até ao fim do primeiro período letivo quaisquer notas negativas. No entanto, a maior parte dos alunos desta turma identificou, no questionário, a gramática ou aspetos gramaticais específicos como as suas principais dificuldades na aprendizagem da língua. A maior diferença entre o 9º W e o 11º Z era o interesse que os alunos revelavam em experimentar novas formas de aprender gramática. Como se pode constatar através dos resultados dos inquéritos previamente mencionados, a turma 11º Z mostrou uma grande relutância em aprender gramática através das formas propostas. No entanto, esta diferença lembrou-me da possibilidade de futuramente contrastar os resultados obtidos nas duas turmas e perceber se as suas perceções relativamente a estas formas de aprendizagem se iriam alterar ao longo do ano.

Capítulo 3 – Fundamentação teórica

Neste capítulo debruçar-me-ei sobre questões em torno do ensino da gramática, tal como a importância da motivação, os conteúdos a ser lecionados e as várias metodologias de ensino da gramática que estão à disposição dos professores. Tendo estas questões como pano de fundo, surgiram, durante a preparação e realização do meu projeto, perguntas como: Será mais eficaz ensinar gramática de forma implícita ou explícita? O ensino dedutivo garante melhores resultados do que o ensino indutivo? Que gramática deverá ser ensinada?²¹ As respostas encontradas para estas perguntas serão apresentadas ao longo do capítulo. Embora estas não sejam definitivas, contribuíram, no presente estudo, para a escolha de uma metodologia em específico – a *Dramagrammatik*, cujo conceito definirei. Além disso, descreverei o modo como esta metodologia responde às questões levantadas no início do capítulo e como ela pode servir o ensino da gramática na sala de aula de língua estrangeira.

3.1. Considerações gerais

A motivação é uma parte do ensino da língua estrangeira à qual tem sido devotada mais atenção nas últimas décadas, não só no que diz respeito à literatura do ensino de línguas estrangeiras, mas também no que concerne ao que acontece efetivamente dentro da sala de aula. A maior parte dos professores (de língua estrangeira) parece compreender que o processo ensino-aprendizagem tem mais sucesso, quando os alunos se sentem motivados. Vários autores apresentam tipos de motivação diferentes, embora a maior parte pareça concordar num binário de tipos de motivação que não são necessariamente opostos, mas que se distinguem entre si. Gardner & Lambert (1972) distinguem entre

²¹ Os conceitos de ensino dedutivo, indutivo, implícito e explícito serão explicados adiante.

motivação *integrative* e instrumental. O primeiro tipo prende-se com a aprendizagem da língua pela vontade de participação da sua cultura. Já a motivação instrumental diz respeito à vontade de aprender a língua com intenção de usá-la a nível profissional ou como ferramenta para o futuro. De acordo com os autores estes tipos de motivação determinam a forma como os alunos aprendem a língua estrangeira e influenciam também os resultados que estes terão. Gardner (1985) defende que a motivação integrativa é a que garantirá melhores resultados, no entanto Cook (1996) defende que ambos os tipos de motivação são úteis e que um aluno que não tenha nenhum deles terá dificuldade em aprender a língua estrangeira. Além destes autores, Ryan e Deci (2000) propõem dois tipos de motivação que se baseiam nas razões ou objetivos que levam os alunos a querer aprender uma língua estrangeira, distinguindo entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca está presente quando o aluno tem interesse ou prazer na aprendizagem da língua estrangeira e a extrínseca traduz-se no reconhecimento por parte do aluno de que aprender a língua é útil, porque, por exemplo, o aluno deseja ter boas notas (p.55). A motivação extrínseca é frequentemente vista como um tipo de motivação menos positivo – “In the classic literature, extrinsic motivation has typically been characterized as a pale and impoverished (even if powerful) form of motivation that contrasts with intrinsic motivation” (p. 55). Contudo, os autores defendem que pode haver diferentes atitudes dentro da motivação extrínseca, que podem ser desejáveis. Ryan e Deci (2000) dão o exemplo de um aluno que faz os trabalhos de casa, porque tem medo de ser punido pelos pais, em oposição a um aluno que o faz porque reconhece que isso se traduzirá no seu sucesso. Nos dois casos a motivação é extrínseca sendo que os alunos não têm prazer na atividade, mas no último não há ressentimento por parte do aluno relativamente à tarefa, porque este a aceita como valiosa para o seu sucesso (p. 60).

É necessário apurar os fatores que influenciam a forma como os alunos aprendem uma língua e perceber quais são aqueles que o professor pode influenciar através da sua prática profissional, através das atividades que escolhe, da forma como se relaciona com os alunos, entre outros. Vários autores que escreveram sobre diferenças individuais entres

alunos (*individual learner differences*) propuseram taxonomias diferentes²². Porém, verifica-se na literatura uma sobreposição suficiente, que permite aos professores retirar conclusões com maior grau de certeza, relativamente aos aspetos nos quais devem atentar. Altman (1980) nomeia vários fatores que influenciam a forma como os alunos aprendem uma língua estrangeira tais como a idade, o sexo, experiências prévias na aprendizagem da língua, a proficiência do aluno na língua materna, a personalidade, a aptidão para as línguas, preferências sociológicas (aprender com colegas vs. aprender com professor), entre outros. Já Larsen-Freeman & Long (1991) mais de uma década depois, propõem uma lista mais extensa de fatores, mas que apresenta alguma sobreposição com o que havia sido proposto por Altman. Os autores mencionam também a idade e o sexo, mas em categorias como fatores de personalidade, por exemplo, especificam alguns aspetos como a autoestima, a extroversão, a ansiedade, a predisposição para arriscar, a sensibilidade à rejeição, a empatia, a inibição e a tolerância de ambiguidade. Dentro dos estilos cognitivos os autores referem ainda a dependência/independência de campo, abrangência de categorias (*category width*), reflexividade/impulsividade e o estilo analítico vs. *gestalt* (holístico).

O que estas listas permitem identificar à partida é que há um grande número de aspetos nos quais os alunos se podem distinguir e embora estes possam ser relativamente autónomos na sua aprendizagem e tentar responder às suas necessidades, cabe ao professor ensinar por forma a que todos os seus alunos sejam de facto incluídos no processo de ensino-aprendizagem que toma lugar na sala de aula. A atenção dedicada aos alunos, às suas características individuais e às suas necessidades é uma preocupação de grande relevo da abordagem comunicativa que prevalece hoje no ensino de línguas estrangeiras²³. Ellis (1996) questiona, contudo, a universalidade da abordagem comunicativa, defendendo que a adequação desta ao ensino de línguas estrangeiras no mundo ocidental, não se reflete, no entanto, no ensino em países asiáticos, por exemplo

²² Cf. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. pp. 471-527.

²³ Cf. Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. p. 1.

(p. 213). Embora esta seja uma questão pertinente, dado que a cultura ocidental relativamente ao ensino é diferente do que o que testemunhamos noutras partes do mundo, estaria para além das dimensões deste trabalho discutir este tópico com a profundidade que ele exige. Assim sendo, e dado que o contexto deste trabalho é uma escola portuguesa, não achei meritório discutir a relevância ou pertinência da abordagem comunicativa no contexto português, uma vez que o país integra o mundo ocidental. Além disso, é possível verificar, através de uma consulta breve das *Metas Curriculares*²⁴ e os *Programas Nacionais*²⁵ para o ensino propostas pelo Ministério da Educação, que os princípios da abordagem comunicativa permeiam os objetivos vinculados nestes documentos.

Uma das maiores premissas da abordagem comunicativa é interação na língua estrangeira dentro da sala de aula. A comunicação deverá ter lugar não somente entre o professor e o aluno, mas entre os alunos, que são agora o centro do processo ensino-aprendizagem. Se analisarmos os manuais escolares de inglês e alemão utilizados em Portugal para o nono, décimo e décimo primeiro ano, podemos facilmente perceber que há várias atividades que estão centradas em trabalho de pares ou grupo e que tentam, portanto, fomentar a interação entre alunos. Também as metas curriculares frisam a importância da comunicação na sala de aula, prescrevendo objetivos específicos para a interação oral e escrita²⁶. Além disso, o programa nacional de inglês, por exemplo, tem como uma das suas finalidades promover o “desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafetivas”, o que parece encarar o aluno como um todo que deve ser integrado no processo de ensino-aprendizagem. O que podemos ver, contudo, na minha opinião, é uma certa resistência em estender estas prioridades ao ensino da gramática.

²⁴ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf
[Acedido em 27.09.2018]

²⁵ Programa Nacional de Inglês:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf
[Acedido em 27.09.2018]

Programa Nacional de Alemão:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/alemao_10_11_inic.pdf [Acedido em 27.09.2018]

²⁶ Cf. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf
[Acedido em 27.09.2018]

Embora encontremos nos diversos manuais várias atividades comunicativas, parece evidente que o ensino da gramática na língua estrangeira continua a ser realizado de forma bastante tradicional em Portugal. Isto evidencia-se através dos manuais escolares, nos quais os conteúdos gramaticais são apresentados maioritariamente em tabelas e os exercícios oferecidos para praticar os novos itens gramaticais ou consolidar os mesmos não são tão interativos como, por exemplo, aqueles que são apresentados para a prática da oralidade ou aprendizagem de vocabulário (Anexos 7, 8, 9). Outra lacuna que parece permear os manuais escolares, nos quais os professores se apoiam fortemente para lecionar, é a dificuldade em articular os aspetos gramaticais com um contexto pertinente. A gramática parece ser lecionada e aprendida maioritariamente em isolamento, desprendida das outras aprendizagens que tomam lugar na sala de aula.

Podemos, no entanto, considerar outra premissa da abordagem comunicativa e tentar compreender melhor a aparente negligência no ensino da gramática. Que lugar tem a forma numa abordagem de ensino que tem como cerne o sentido (*meaning*)? Afinal estamos habituados a ver o conceito *meaning* em oposição a *form*, que é onde tradicionalmente localizamos a gramática. Tal como Thompson (1996) explica num dos seus artigos para o *ELT Journal*, a conceção de que a abordagem comunicativa implica o abandono do ensino da gramática não corresponde à realidade. Na sua opinião, embora alguns autores tenham defendido que o ensino da gramática é impossível (Prabhu, 1987) ou desnecessário (Krashen, 1982), a exclusão da gramática não é uma componente necessária da abordagem comunicativa (p. 10). Para Thompson ficou, ainda assim, por dizer como a gramática deve ser ensinada dentro da abordagem comunicativa. Este afirma que “the focus has now moved away from the teacher covering grammar to the learners discovering grammar” (p. 11). A questão que a abordagem comunicativa impõe não é, então, se se deve ensinar gramática, mas sim, como se deve fazê-lo.

Uma questão que se tem colocado relativamente ao ensino da gramática na sala de aula de língua estrangeira é se ela deve ser ensinada de forma implícita ou explícita. Dornyei (2009) distingue de forma breve os dois tipos de aprendizagem afirmando que a abordagem explícita se prende com a consciência, enquanto que a abordagem implícita

está ligada a processos inconscientes e automáticos. No fundo, numa abordagem explícita os alunos têm consciência de que estão a aprender um conjunto de regras, enquanto que na implícita os alunos extraem as regras por si mesmos. Na literatura parece não haver consenso relativamente a qual das abordagens será a mais eficaz, no entanto Baytar (2014) afirma que a abordagem explícita tem sido preferida na maior parte das escolas²⁷ (p. 366). Convém, contudo, salientar que mesmo que as regras sejam abordadas no fim de uma atividade, ou seja, não sejam fornecidas aos alunos à partida, isso continua a constituir ensino explícito de gramática, pois o aluno passa a ter consciência das regras.

Uma discussão ainda mais pertinente anda em torno do ensino dedutivo ou indutivo da gramática. No ensino indutivo é suposto os alunos inferirem a regra através de um texto ou conjunto de exemplos (Larsen-Freeman, 2001, p. 264). Já no ensino dedutivo o professor fornece as regras aos alunos e estes aplicam-nas nas atividades seguintes. Ambos os tipos de instrução têm vantagens e desvantagens. A abordagem dedutiva pode parecer mais rápida e eficaz, pois as regras são explicadas logo à partida. No entanto, a abordagem indutiva pode servir também para o professor constatar aquilo que os alunos já sabem e perceber onde incidem as maiores dificuldades. Também nesta área não há consenso, mas um aspeto no qual devemos atentar antes de tomarmos decisões letivas é o perfil do aluno. Tal como referido anteriormente, os alunos diferem na(s) forma(s) como aprendem melhor, sendo que alguns têm mais sucesso na aprendizagem da língua estrangeira através de processos dedutivos e outros através de processos indutivos. Cabe ao professor traçar o perfil dos seus alunos e perceber como atender às suas necessidades e preferências. Outro aspeto que pode ainda determinar a escolha de um ou outro método é a complexidade da forma a ser ensinada. Para Larsen-Freeman (2001), o ensino dedutivo é mais adequado quando a forma é demasiado complexa para ser extraída dos alunos. Por outro lado, quando a tarefa envolve um processo de consciencialização (*awareness-raising*), a instrução indutiva é uma escolha mais plausível (p. 264).

²⁷ O autor não especifica a que país/países se refere, quando menciona a maior parte das escolas.

Outra questão em torno da instrução da gramática que tem sido fortemente debatida nas últimas décadas por autores como, por exemplo, Long (1991) e Ellis (2010) diz respeito àquele que deve ser o foco do ensino da gramática. Long (1991) celebrizou a distinção entre *focus on form* e *focus on forms*. Na primeira abordagem, os alunos atentam em alguns elementos linguísticos, mas o foco reside no significado (*meaning*) e na comunicação. Já o *focus on forms* diz respeito ao estudo de estruturas e regras, sendo que a aprendizagem da língua é vista como a de outra disciplina qualquer como, por exemplo, Matemática (Baytar, 2014, p. 367). Adicionalmente, o foco nas formas é associado a um processo de ensino-aprendizagem centrado no professor, enquanto o foco na forma se assume como uma abordagem centrada no aluno. O conceito *focus on form* como sinónimo de foco no sentido (*meaning*) bem como na comunicação no ensino da gramática vem resolver a questão do binário *form/meaning* uma vez que a forma deixa de aparecer como oposição ao sentido, sendo por sua vez considerada parte integrante do mesmo.

Cabe agora aos professores e investigadores de língua estrangeira encontrar e desenvolver atividades que concretizem, tanto quanto possível, os princípios anteriormente mencionados para o ensino da gramática. Como já foi brevemente referido neste capítulo, a maior parte dos manuais escolares utilizados nas escolas públicas portuguesas no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário parecem não refletir os princípios previstos para o ensino da gramática e, como tal, o professor deve ser capaz de procurar outros recursos e desenvolver os seus próprios materiais e atividades por forma a preencher esta lacuna.

3.2. Dramagrammatik

Uma das características fundamentais de *drama teaching* é a ideia de simulação – o aluno simula/encena uma situação real em que a língua estrangeira seria falada. Susan

Holden oferece uma definição que reflete o carácter simulador deste tipo de aprendizagem:

... drama is concerned with the world of ‘let’s pretend’; it asks the learner to project himself imaginatively into another situation, outside the classroom, or into the skin and persona of another person. He may do this alone or, more usually, he may do so in conjunction with one or more of his fellow learners (1981, p. 1).

Nesta definição a autora faz também referência ao carácter interativo deste processo de ensino-aprendizagem. Esta metodologia tenta promover o emprego não só da criatividade, mas também das características socioafetivas do aluno.

O ensino de línguas estrangeiras com recurso a técnicas de representação não é um fenómeno recente²⁸, mas a sua implementação parece ter sofrido alguma resistência ao longo dos anos. Um dos argumentos mais comuns a desfavor do *drama teaching* prende-se com a falta de formação dos professores na área da representação. No entanto, Dodson (2000) afirma que “you don’t have to be an actor to lead your students in improvisation games or help them recognize good intonation when they read from a script” (p. 7). Como argumento contra drama teaching é também mencionado o facto de alguns alunos se revelarem um pouco cétricos relativamente aos benefícios de drama teaching – “(...) students may be as skeptical as their teacher about the benefits of drama in the language classroom” (ibidem, p.7) . Contudo, o papel do professor é também mostrar aos alunos que o facto de estes se estarem a divertir durante a tarefa não significa que a aprendizagem não seja estruturada. Um outro receio, que possivelmente corresponderá mais exatamente à realidade, é o de que nem todos os alunos têm predisposição para aprender de uma forma mais interativa e criativa, visto que os alunos diferem entre si, sendo que alguns são mais introvertidos, não gostam de arriscar e preferem um tipo de aprendizagem mais analítico (Larsen-Freeman & Long, 1991).

²⁸ Para uma revisão da história de *drama teaching* cf. Dodson, S. (2000). Learning Languages Through Drama. *Texas Papers in Foreign Education*. 5(1), 129-141.

Porém, esse pode ser, no fundo, um motivo para implementar atividades de *drama teaching*, uma vez que o ensino tradicional de gramática é comumente mais analítico e serve, portanto, alunos que são mais analíticos na sua forma de aprender. O *drama teaching* vem complementar o ensino de línguas estrangeiras, oferecendo atividades que integram alunos com predisposições diferentes para a aprendizagem.

Dentro de *drama teaching*, que é um *umbrella term* para processos de ensino-aprendizagem através de técnicas de representação, encontramos o conceito de *Dramagrammatik* proposto por Suzanne Even (2003): “*Dramagrammatik versteht sich als ein Spross des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts*” (p. 145). No entanto, a ligação entre formas de trabalho dramático-pedagógicas e o ensino da gramática tinha já sido promovida por Schewe (1993).

Even (2003) afirma que um dos princípios fundamentais das aulas de línguas estrangeiras através de atividades dramático-pedagógicas é a possibilidade de os alunos contribuírem, através das suas qualidades e predisposições, para a construção de significado de uma forma interativa, orientada para a prática e com assento na experiência – “*Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht beispielsweise bringen Lernende ihre individuellen Stärken und Prädispositionen in die gemeinsame Bedeutungskonstitution ein, die auf Sprachhandeln in konkreten Situationen abzielt und damit immer eine handlungsorientiert, interaktiv und erfahrungsbezogen ist*” (p. 90). Além do mais, a aplicação destas práticas deve promover um contexto de aprendizagem no qual os alunos dependam cada vez menos do professor e mais da discussão e confronto de ideias entre si – “*eine symmetrischere Lernsituation, in der die Lernenden weitaus weniger von den (bewertenden) Präsenz der Lehrperson abhängig sind als vielmehr in der gemeinsamen Auseinandersetzung miteinander stehen*” (ibidem, p. 91).

Even (2004) define a *Dramagrammatik* como uma atividade inerentemente social, na qual o ensino da língua incorpora não só faculdades cognitivas, mas também capacidades cinestésicas, sociais e emocionais (p. 35). Além disso, a autora aponta as vantagens que contextos fictícios trazem para a aprendizagem: “*Fictional contexts inspire*

fantasy and creativity; students are relieved of their usual roles and responsibilities and can enjoy the freedom of being somebody else” (ibidem, p. 35).

Even (2004) propõe que uma sessão de *Dramagrammatik* se divida em seis fases: *awareness raising*, *context finding*, *linguistic phase*, *dramatic play*, *presentation stage* e *reflection* (pp. 40-41). Na primeira fase da sessão é criado um contexto em que os alunos tomam consciência das estruturas gramaticais necessárias ou se apercebem da falta das mesmas. Na fase seguinte os alunos criam um contexto fictício no qual essas estruturas necessárias são concretizadas e podem fazê-lo através duma pequena improvisação dramática. De seguida, na fase linguística, os alunos analisam a forma e as funções das estruturas gramáticas em causa. Esta fase é colocada no meio da sessão e não no início como seria expectável, porque, assim sendo, os alunos só lidam com a forma depois de já terem reconhecido a necessidade de aprender as estruturas. Na fase de *dramatic play* os alunos trabalham em grupo e ensaiam aquilo que será apresentado na fase seguinte - *presentation phase*. Na fase final de reflexão professora e alunos discutem e colocam questões não só acerca da estrutura gramatical aprendida, mas também da atividade em si.

Even sugere que a *Dramagrammatik* tem não só vantagens pedagógicas, mas também psicológicas. Além de os alunos terem a oportunidade de perceber gramática não só de forma cognitiva, mas também de forma contextual, usando a mente e o corpo, estes têm menos medo de cometer erros e estão mais predispostos a arriscar. Ademais, os alunos trabalham mais proximamente com os colegas formando relações e amizades mais fortes (2004, p. 42).

A *Dramagrammatik* parece, portanto, ser um valioso complemento ao ensino mais tradicional e analítico da gramática, colocando os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, tal como sugerem os princípios da abordagem comunicativa. Além disso, em tais atividades o foco do ensino da gramática não assenta nas formas, mas sim no uso ou no significado das mesmas, o que vai ao encontro da abordagem *focus on form*, cuja adequação à abordagem comunicativa de ensino já foi discutida anteriormente. Segue-se, então, um diagrama que combina conceitos por forma a culminar num ensino de

gramática que creio ser otimizado, tendo em atenção todos os aspetos mencionados ao longo da fundamentação teórica.

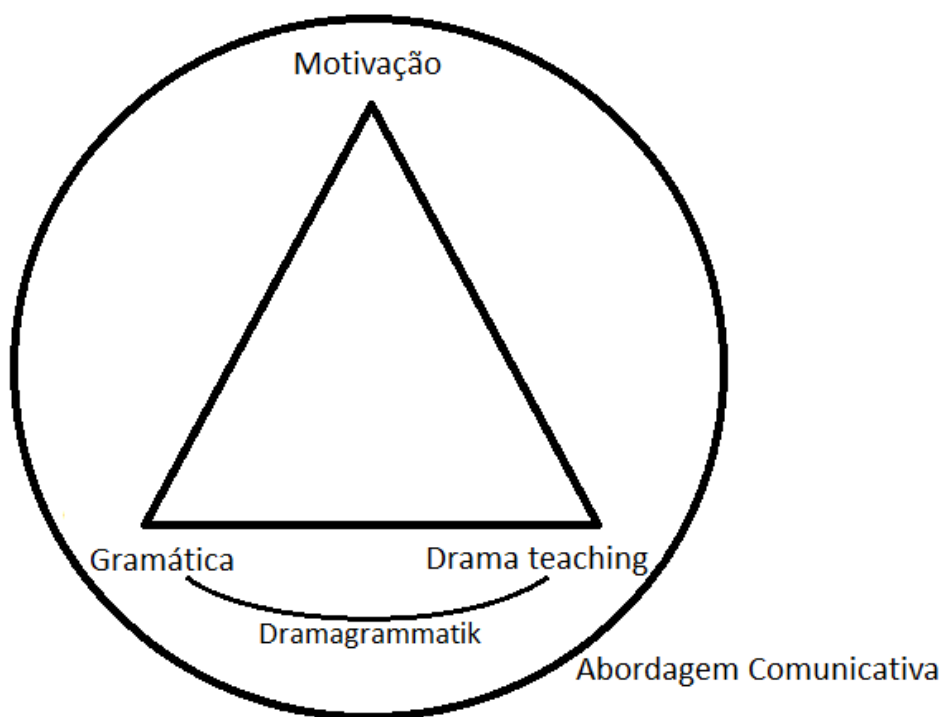


Figura 2. Diagrama do enquadramento da *Dramagrammatik* na abordagem comunicativa

Neste projeto de investigação-ação, dominado pelo emprego de atividades de *Dramagrammatik*, recorri também a técnicas que, apesar de apresentarem traços comuns com a *Dramagrammatik*, como o trabalho colaborativo e a expressão da criatividade dos alunos, não têm o caráter performativo da mesma, não cabendo por isso na sua definição. Jogos serviram, por exemplo, como um complemento às atividades dramático-pedagógicas, por forma a melhor responder às necessidades dos alunos de ambas as turmas. Tal decisão prendeu-se com as limitações do projeto de investigação-ação como,

por exemplo, o número reduzido de aulas de projeto e/ou a dificuldade de criar atividades adequadas ao perfil dos alunos.

Capítulo 4 – Ciclo 1 – Implementação de técnicas de *Dramagrammatik* para consolidação de temas gramaticais

Neste capítulo serão descritas com detalhe as atividades levadas a cabo com as turmas 9º W, de inglês, e 11º Z, de alemão, bem como as notas retiradas nos momentos de reflexão realizados na fase final de cada atividade. Além disto, incluirei as minhas impressões tiradas ainda durante as atividades e os resultados dos questionários aplicados posteriormente à realização das atividades com cada turma, sensivelmente entre o fim do segundo e o início do terceiro período letivo.

Por implementação de técnicas de *Dramagrammatik* para consolidação de temas gramaticais deve entender-se a aplicação de tais técnicas exclusivamente num contexto em que os alunos no presente ano letivo já tivessem sido introduzidos aos conteúdos gramaticais em questão pela professora orientadora ou por uma das professoras estagiárias, sendo que a *Dramagrammatik* serviria como uma ferramenta de exercitação e consolidação.

4.1. Inglês

“Modal Verb Pantomime”

No dia 13 de março de 2018 levei a cabo a minha primeira aula de projeto com a turma 9º W, que se centrava na consolidação dos vários usos dos verbos modais, apresentados no manual da disciplina. A aula teve a duração de 50 minutos e foi lecionada numa das salas dos monoblocos. Como já vinha a fazer durante as regências também para as aulas de projeto elaborei um plano de aula, no qual descrevi cada fase e os seus objetivos (Anexo 10).

Comecei a aula de forma habitual, esperando que todos os alunos entrassem na sala e copiassem o sumário que tinha escrito no quadro. Quando todos os alunos terminaram esta tarefa, pedi que guardassem todos os seus materiais, pois não iriam precisar deles para a atividade seguinte. Fi-lo também para evitar que os alunos se desconcentrassem desnecessariamente. A atividade consistia em cada par de alunos fazer uma mímica relativamente a uma frase escrita num papel, que os pares retirariam dum estojo. Nesse estojo incluí várias frases com diferentes verbos modais como “Would you like some tea?” e “She can’t swim”. No início da aula, demonstrei, com a ajuda da minha colega estagiária, como fazer a mímica e disse também aos alunos que, se quisessem, podiam utilizar sons para complementar a mímica, bem como recorrer a objetos presentes na sala de aula. Expliquei também aos alunos que cada par era uma equipa e o objetivo era que os pares tentassem adivinhar a mímica que os colegas que estavam na frente da sala estavam a fazer. O primeiro par a adivinhar seria o próximo a fazer a mímica. Chamei então o primeiro par ao quadro e os alunos iniciaram a atividade. Se um par voltasse a dizer a resposta correta, depois de já ter ido à frente fazer a mímica, eu dava aos alunos desse par o direito de escolher o par que iria fazer a mímica no seu lugar. Tomei esta decisão, pois queria que todos os alunos tivessem a oportunidade de fazer a mímica e se sentissem incluídos na tarefa. A turma jogou à mímica durante 25 minutos e, durante esse período, sempre que os alunos me colocavam uma dúvida relativamente aos verbos modais, eu respondia embora tivesse tentado interferir pouco na atividade.

A mímica pareceu-me uma ideia interessante pois permitiu aos alunos que se expressassem de uma forma nova e apesar de temer que alguns alunos fossem demasiado tímidos e se recusassem a participar, tal não aconteceu. À medida que a atividade foi progredindo os alunos mais tímidos começaram a libertar-se. Outro aspeto que considerei positivo foi o facto de esta atividade permitir combinar o trabalho de pares com o trabalho com a turma toda, o que se traduziu numa variedade de padrões de interação que considero importante.

No final da atividade reservei oito minutos para um momento de reflexão no qual conversei com os alunos sobre a atividade. Perguntei-lhes se gostaram ou não da

atividade, o que fariam diferente e se tiveram dificuldades com os verbos modais. Os alunos disseram que foi difícil realizar a mímica para algumas das frases e que não se lembravam de alguns usos dos verbos modais, mas que ainda assim gostaram da atividade. Após a aula refleti também, sozinha, sobre a atividade e considerei que, de uma forma geral, os alunos ultrapassaram as minhas expectativas no à-vontade que mostraram e no conhecimento que revelaram ter.

“The fashion industry in a nutshell” (*Defining relative clauses*)

Tendo em conta as ilações retiradas do momento de reflexão da primeira atividade, planeei uma segunda atividade que realizei com a turma 9º W, que consistiu num jogo gramatical, através do qual os alunos iriam consolidar as frases relativas restritivas (*defining relative clauses*). A atividade foi levada a cabo no dia 13 de abril de 2018 durante uma aula de 50 minutos, que estava integrada na minha segunda regência de inglês observada pelo professor supervisor. Também para esta aula foi desenvolvido um plano (Anexo 11).

O objetivo desta aula era consolidar as frases relativas e articular o conteúdo gramatical com o conteúdo da unidade que era a indústria da moda. Como a aula era relativamente curta, pedi a um aluno que me ajudasse a organizar a sala durante o intervalo, preparando as mesas para o trabalho de grupo. Durante o intervalo coloquei no quadro o número de cada grupo e os respetivos elementos, para que os alunos pudessem sentar-se junto dos seus colegas de grupo, logo que entrassem na sala de aula. Como habitualmente, escrevi o sumário no quadro e esperei que os alunos fossem chegando e copiando o sumário para o caderno.

Depois de os alunos terem copiado o sumário, perguntei-lhes se se lembravam do que tinham feito na última aula, pois na mesma tinha já abordado as frases relativas. Colei no quadro cartões coloridos, cada um com um pronome ou um advérbio relativo escrito nele (*who, which, that, when, where* e *whose*). À medida que fui colando os cartões no quadro perguntei aos alunos se sabiam em que circunstâncias usávamos cada um deles.

Os alunos foram-me respondendo e, ao mesmo tempo que participavam, eu ia corrigindo ou completando as suas respostas. Depois de todos os cartões estarem no quadro pedi à minha colega estagiária que me ajudasse a demonstrar como o jogo funcionava. Colei um papel no quadro, no qual se lia “Sara Sampaio is a famous model”. À minha colega estagiária dei uma outra folha de papel com a frase “She is from Porto”. Então pedi-lhe que escolhesse um dos pronomes ou advérbios que estavam no quadro e que ligasse aquelas duas frases. Para ligar as frases corretamente a estagiária teria também de riscar o pronome da segunda frase para que ele não se repetisse.



Figura 3. Frases antes da resolução da atividade de *Dramagrammatik*

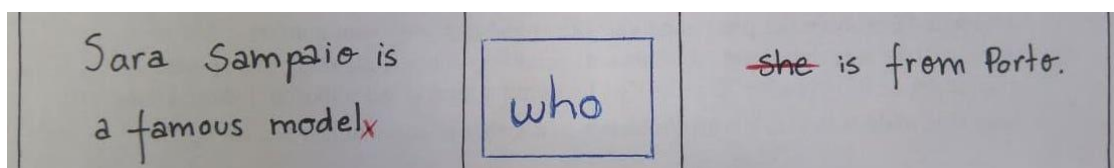


Figura 4. Frases depois da resolução da atividade de *Dramagrammatik*

De seguida expliquei aos alunos que se tratava de um jogo e que havia um sistema de pontuação (Anexo 12). Se os alunos escolhessem o pronome/advérbio correto e fizessem todas as alterações necessárias na frase teriam cinco pontos. Se escolhessem o pronome/advérbio correto, mas não fizessem as alterações necessárias teriam três pontos e se não escolhessem o pronome/advérbio correto não teriam nenhum ponto. Como receava que os alunos ficassem demasiado barulhentos e não respeitassem a apresentação das respostas dos outros grupos, incluí uma outra regra. Se um ou mais membros de um grupo fizessem barulho enquanto os colegas estavam a apresentar, perderiam um ponto. No final haveria um prémio para o grupo com mais pontos.

Para o jogo desenvolvi cinco rondas, embora suspeitasse que não conseguiria realizar todas as rondas naquela aula de 50 minutos. No entanto, cada ronda era completa em si mesma e o jogo não perderia o seu impacto, se uma das rondas ficasse por fazer. A cada ronda eu colocava uma frase principal no quadro. De seguida dava a cada grupo um papel com uma frase para ser ligada à frase principal. Dei uns minutos a cada grupo para deliberarem e chegarem a uma resposta e depois desse tempo tinham de ir ao quadro apresentar aquilo que julgavam ser a resposta correta. Toda a turma foi envolvida na correção. Perguntei aos alunos se concordavam com as respostas dos colegas e porquê e ia retirando dúvidas à medida que elas apareciam.

No fim de três rondas, e como já nos estávamos a aproximar do final da aula, contei os pontos com a ajuda da minha colega estagiária e anunciei o grupo vencedor. À medida que o fiz distribuí bombons pelos alunos (dois para cada membro do grupo vencedor e um para cada um dos restantes alunos da turma). Na reflexão pós-atividade perguntei aos alunos se tinham gostado da atividade, mas temi que não me quisessem responder, pois estavam entusiasmados com os chocolates. Disseram que a atividade foi interessante, mas que gostariam de ter escolhido os grupos por si mesmos. Também perguntei se tinham dúvidas relativamente à matéria abordada nesta segunda atividade. Alguns alunos disseram que era mais difícil ligar frases quando tinham de usar *whose* (pronome relativo possessivo).

De uma forma geral, achei a implementação da atividade positiva, porque me pareceu que os alunos conseguiram entender e dominar o uso de alguns pronomes/advérbios. No entanto, em conversas posteriores à aula percebi que a minha atividade poderia ter sido mais rica, se além do carácter interativo tivesse também uma vertente produtiva. Podia, numa das rondas, ter pedido aos alunos que escrevessem uma frase para ligar à frase principal. Penso que se o tivesse feito a atividade teria sido mais completa, mas fiquei ainda assim com a impressão de que realizei um trabalho satisfatório.

Resultados dos questionários aplicados no 9º ano de inglês

Através da aplicação dos questionários tentei perceber com mais detalhe as opiniões dos alunos relativamente às atividades realizadas durante o primeiro ciclo. Interessava-me saber não somente se tinham gostado das atividades, mas também se as tinham realizado com facilidade ou não. Além disso, queria também recolher sugestões dos alunos, para que pudesse futuramente melhorar as minhas atividades de *Dramagrammatik* ou até incorporar algumas das suas recomendações nas atividades do ciclo seguinte.

A primeira parte do inquérito era composta por perguntas de caracterização acerca do sexo, idade e língua materna dos alunos. A segunda parte continha cinco questões às quais se respondia através de uma escala de Likert (1 – discordo completamente; 2 – discordo bastante; 3 – não concordo, nem discordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo completamente) e uma questão de resposta aberta. A terceira parte tinha a mesma estrutura da segunda, mas continha seis questões de resposta através da escala de Likert (Anexo 13).

Na questão 1 da segunda parte do inquérito (“Gostei de rever e consolidar os diferentes usos dos verbos modais através da mímica”) a turma respondeu com uma média de 4,0 (Anexo 14). No entanto os alunos acharam menos fácil fazer a mímica (3) do que adivinhar os verbos modais a partir da mímica (3,5). Isto pode significar que os alunos têm dificuldades em se expressar através do seu corpo e/ou que as frases a partir das quais os alunos fizeram mímica eram demasiado complexas. No entanto à questão “Acho que a mímica me ajudou a perceber os diferentes usos dos verbos modais”, os alunos responderam com uma média de 3,8. Tal número leva-me a crer que, apesar de alguns alunos terem sentido algumas dificuldades na realização da atividade, estes continuaram a achar que o jogo os ajudou a aprender o uso dos verbos modais. Na última questão da primeira parte perguntei aos alunos se mudariam alguma coisa na atividade e, caso sim, o quê. Embora a maior parte dos alunos tenha respondido que manteria tudo igual, três alunos sugeriram que mudasse a mímica. Tive alguma dificuldade em interpretar estas respostas porque foram vagas e creio que tanto se podem referir à mímica na generalidade

como às frases que foram escolhidas para os alunos mimicar. Infelizmente, as suas respostas foram breves e não me foi possível tirar conclusões mais elucidativas.

4.2. Alemão

“Im Café I” (*Adjektivsteigerung*)

No dia 22 de fevereiro de 2018 realizei a minha primeira aula de projeto com a turma 11º Z, de alemão. O objetivo da aula era rever e consolidar os graus dos adjetivos (*Positiv, Komparativ, Superlativ mit „der“, „die“, „das“, „die“*) através de uma aula focada no trabalho de grupo (Anexo 15).

Comecei a aula por escrever o sumário no quadro e esperei que todos os alunos chegassem à sala e o copiassem para o seu caderno. De seguida dividi a turma em grupos previamente estabelecidos por mim, com ajuda da professora orientadora, e alterei a configuração das carteiras por forma a acomodar o trabalho de grupo. A razão pela qual não deixei os alunos escolher os seus próprios grupos prendeu-se maioritariamente com o facto de eu pretender que os grupos tivessem uma composição semelhante. Queria ter no mesmo grupo alunos com mais dificuldades e alunos com à-vontade na língua e queria também juntar alunos mais tímidos com alunos mais extrovertidos, para que não houvesse uma discrepância notória entre os diferentes grupos.

Uma vez que os grupos estavam organizados comecei a explicar a atividade. Havia um grupo de quatro alunos que se sentariam numa mesa na frente da sala. Nessa mesa os alunos tinham vários objetos semelhantes de tamanhos e cores diferentes. Os alunos dispunham também de adereços como chapéus e lenços. O cenário era uma mesa de café, na qual os jovens se tinham reunido para falar sobre a sua vida amorosa fictícia (Anexo 16). Decidi escolher este contexto pois queria articular a atividade de gramática com o tema da unidade do manual escolar adotado para esta turma - *Junge Liebe* (amor jovem).

Os restantes alunos estavam divididos em grupos de quatro ou cinco elementos e tinham de criar uma pequena narrativa em volta das personagens presentes no cenário. Nessa narrativa deveriam incluir a descrição do espaço e dos objetos recorrendo ao uso dos graus dos adjetivos previamente explicado pela professora. Distribuí um glossário com algum vocabulário útil para a realização da tarefa. Apesar de permitir que os alunos usassem o dicionário, achei por bem fornecer-lhes uma ferramenta, para que estes não perdessem muito tempo à procura de palavras e para que pudessem, portanto, tirar maior proveito da atividade. Dei alguns minutos aos grupos para pensarem sobre a narrativa e anotarem algumas ideias. Entretanto, circulei pelas mesas verificando o que os grupos tinham escrito. Alertei os alunos para que não se distanciassem do cerne da tarefa que era o tema gramatical.

Depois de ter percorrido as carteiras e ter respondido a algumas dúvidas dos alunos, servi-me do quadro para clarificar alguns aspetos relativamente aos graus dos adjetivos. Apesar de os conteúdos gramaticais necessários para esta tarefa já terem sido abordados na aula anterior, os alunos tinham ainda algumas questões que achei por bem clarificar antes de prosseguir com a atividade. Os alunos tiveram cerca de 20 minutos para escrever os seus pequenos textos. Durante este período tentei não interferir no trabalho de grupo, mas mantive-me sempre disponível para auxiliar os alunos.

No fim do tempo estipulado os grupos partilharam os seus textos com o resto da turma e à medida que o faziam, dei-lhes algum *feedback* seletivo, ou seja, não corriji todos os erros que estes cometeram, mas apenas aqueles que se prendiam com os graus dos adjetivos. Esta decisão surgiu do meu entendimento do foco da aula como sendo o aspeto gramatical posto em prática e não meramente uma atividade de escrita.

Reservei, no final da aula, dez minutos para um momento de reflexão oral com a turma. Perguntei aos alunos se tinham gostado da atividade e se tinham sugestões para o melhoramento da mesma. Os alunos revelaram, na sua maioria, ter gostado da atividade, mas disseram que a sala deveria estar organizada de outra forma, uma vez que nem todos os grupos conseguiam ver com facilidade a mesa principal onde estava o cenário a ser descrito pelos diferentes grupos. Alguns alunos mencionaram ainda que gostavam de ter

escolhido o seu próprio grupo e essa vontade era algo que eu já havia antecipado. No que concerne aos graus dos adjetivos, os alunos revelaram ter maiores dificuldades na construção do superlativo com artigo definido na língua estrangeira. Tentei esclarecer essa dúvida de forma breve, mas reconheci que seria necessário rever esse tópico.

De uma forma geral, pareceu-me que a atividade ajudou os alunos a consolidar efetivamente os graus dos adjetivos com a exceção do superlativo. No entanto, considero que no âmbito afetivo os alunos disfrutaram da atividade e trabalharam bem em grupo, o que me deixou relativamente satisfeita, apesar de saber que teria de refinar à minha abordagem às atividades de *Dramagrammatik*.

“Stillleben” (*Wechselpräpositionen*)

A segunda atividade que levei a cabo com o 11º Z, dentro do âmbito do meu projeto de investigação-ação, concretizou-se no dia 15 de março de 2018 durante uma aula de 100 minutos e focou-se na consolidação das *Wechselpräpositionen*, através de imagens de natureza morta selecionadas previamente. Também para esta atividade desenvolvi um plano detalhado com a duração e objetivo(s) de cada uma das fases (Anexo 17).

Como habitualmente aguardei pela chegada dos alunos à sala, escrevi o sumário no quadro e, de seguida, pedi-lhes que o copiassem para o seu caderno. Antes de iniciar a atividade perguntei aos alunos que *Wechselpräpositionen* (preposições com acusativo ou dativo) conheciam, bem como os *Positionsverben* (verbos de posição). Os alunos ficaram um pouco confusos com a minha questão, porque apesar de já terem aprendido, em aulas anteriores, algumas dessas preposições e verbos, desconheciam a terminologia. Antes da aula já tinha contemplado a possibilidade de os alunos não responderem ativamente às questões levantadas por mim. Assim sendo, pareceu-me pertinente criar uma pequena ficha, na qual reuni duas imagens com as preposições e os verbos de posição (Anexo 18).

Distribuí a ficha informativa pelos alunos e fiz uma pequena recapitulação dos conteúdos gramaticais e de seguida a turma realizou um exercício, que serviu como uma preparação para a atividade de *Dramagrammatik*. Colei no quadro uma imagem grande de um quarto vazio, que os alunos teriam de decorar. Chamei o primeiro aluno ao quadro, deixei-o escolher um dos recortes com mobília e acessórios e pedi-lhe que colocasse o recorte aonde quisesse dentro do quarto. Pedi depois aos alunos que descrevessem a ação do colega (ex. “Pedro stellt das Bett auf den Boden”). Chamei vários alunos ao quadro até o quarto ficar completo. No fim, os alunos descreveram o estado do quarto (ex. “Das Bett steht auf dem Boden”). Esta descrição final serviu para contrastar o uso das preposições nos casos acusativo e dativo consoante o verbo utilizado.

Depois de os alunos terem realizado esta atividade, considerei que estavam mais bem preparados para realizar a atividade seguinte. Mais uma vez dividi os alunos em grupos previamente estabelecidos por mim e juntos organizámos a sala para acomodar o trabalho de grupo. Expliquei que cada grupo teria de escolher um ou dois membros para ir à frente montar uma composição idêntica à das imagens fornecidas (Anexo 19). No entanto, os elementos do grupo que estavam na frente não tinham acesso à imagem, tendo de seguir as instruções dos seus colegas (ex. “Stell die Flasche Wein auf den Tisch”) para reproduzir uma composição idêntica. Depois da composição estar terminada, a turma tinha de descrever a posição final dos objetos (ex. “Die Flasche Wein steht auf dem Tisch”). Quando os alunos cometiam algum erro relativamente ao uso das preposições, eu intervinha e corrigia, mas outros erros foram propositadamente ignorados (*feedback* seletivo). Cada grupo teve direito a montar uma composição.



Figura 5. Atividade de *Stilleben* (antes e depois da resolução)

No final da aula, no momento de reflexão, os alunos revelaram ter gostado bastante da atividade, mas voltaram a mencionar que preferiam ter trabalhado com um grupo da sua escolha, facto que me parecia estar ligado às relações de amizade entre os alunos. Disseram também que tiveram muitas dificuldades com os verbos de posição pois não sabiam quando usar cada um dos verbos. Contudo, esta dificuldade por parte dos alunos não me surpreendeu, nem me preocupou, pois até alunos avançados têm dificuldades em distinguir quando usar cada verbo de posição. O que me pareceu mais infeliz relativamente a esta tarefa foi o facto de os alunos não conhecerem as *Wechselpräpositionen* tão bem como eu julgava após ter conversado com a professora orientadora acerca desse assunto. Assim sendo, a atividade acabou por funcionar também como uma introdução ao tema, o que não era o objetivo inicial.

Resultados dos questionários aplicados no 11º ano de alemão

No fim do primeiro ciclo apliquei um questionário também aos alunos de alemão no qual levantei as suas perceções relativamente às atividades realizadas. Este questionário tinha uma estrutura idêntica à do questionário aplicado na turma de inglês (Anexo 20). Foi interessante constatar, no final do primeiro ciclo, que apesar de os alunos do 11º Z terem revelado alguma relutância relativamente à aprendizagem da gramática de uma forma menos tradicional, estes revelaram ter gostado de ambas as atividades (Anexo 14).

À questão 1 da segunda parte do questionário (“De uma forma geral, gostei de rever e consolidar os graus dos adjetivos através da descrição do cenário criado”) os alunos responderam com uma média 4,1 na escala de Likert. Mais surpreendentes, contudo, foram os valores registados na questão seguinte (“Gostei de trabalhar com os

colegas de grupo que me foram atribuídos”) à qual os alunos responderam com uma média de 4,1 também. Os alunos tinham afirmado no fim da atividade que preferiam ter escolhido os grupos por si mesmos, mas no inquérito revelaram satisfação com o grupo de trabalho, o que me faz crer que quando questionados mais seriamente (através dos questionários) os alunos reconheceram as vantagens de trabalhar com o grupo definido pela professora ao invés de trabalhar com os amigos e se divertirem mais. Já nas três questões seguintes foi possível constatar que os alunos tiveram algumas dificuldades com os graus dos adjetivos, sendo que o valor mais baixo se registou na questão 5 (“Tive facilidade em construir frases com os verbos *im Superlativ*”), à qual os alunos responderam com uma média de 3,7. Ainda assim, considero que estes valores não são preocupantes, pois todos eles são tendencialmente positivos.

Na segunda parte do questionário perguntei ainda aos alunos se tinham achado a atividade motivadora ao que 90% dos alunos responderam “sim” e 10% responderam “mais ou menos”. Na questão seguinte perguntei aos alunos se gostariam de mudar alguma coisa na atividade ao que dois terços responderam que manteriam tudo igual. Estes números fizeram-me crer que, apesar de os alunos terem tido algumas dificuldades com os conteúdos gramaticais, a maioria gostou da atividade e achou-a motivadora.

Na terceira parte do questionário inquiri os alunos relativamente à segunda atividade realizada. À questão “De uma forma geral, gostei de rever e consolidar as *Wechselpräpositionen* através da atividade *Stilleben*” os alunos responderam com uma média de 4,4, o que demonstra que, de facto, os alunos gostaram da atividade. Já os grupos de trabalho não foram para os alunos tão satisfatórios uma vez que à questão “Gostei de trabalhar com os colegas de grupo que me foram atribuídos” os alunos responderam com uma média de 3,8 (cf. acima a minha interpretação relativamente a esta resposta). No que diz respeito aos conteúdos gramaticais consolidados foi possível confirmar, através dos questionários, que os alunos tiveram algumas dificuldades durante a realização da atividade. Como maior dificuldade, os alunos apontaram a declinação dos artigos. Contudo, este resultado era expectável, pois durante a atividade pude aperceber-me de vários erros cometidos pelos alunos nesta área.

Na penúltima questão perguntei aos alunos se tinham achado a atividade motivadora ao que 85% dos alunos responderam “sim” 10% “mais ou menos” e os restantes 5% “não”. Contudo, o único aluno que respondeu não a esta questão explicou na sua resposta que gostou da atividade, mas que não achou que esta o tivesse ajudado a compreender a matéria. Considero, ainda assim, que sob o ponto de vista da motivação a atividade teve bastante sucesso. Por último perguntei aos alunos o que gostariam de mudar na atividade ao que 58% disseram que manteriam tudo igual. No entanto, alguns alunos fizeram algumas sugestões como mudar os grupos, aumentar a duração da atividade ou até mudar o espaço da sala para que todos conseguissem ver bem as composições realizadas na frente da sala.

Finalmente, resta acrescentar que a aplicação de inquéritos nas duas turmas foi essencial, pois acredito que assim tive acesso a um feedback mais detalhado por parte dos alunos, que podiam também expressar as suas opiniões sem medo, pois o seu anonimato estava assegurado.

Capítulo 5 – Ciclo 2 – Implementação de técnicas da *Dramagrammatik* para introdução e consolidação de temas gramaticais

Ao longo deste capítulo, seguindo a mesma lógica do anterior, serão descritas as quatro atividades levadas a cabo com a turma 9º W, de inglês, e 11º Z, de alemão. Aqui serão incluídas também as notas relativamente à fase de reflexão de cada atividade, incluindo uma fotografia que ilustra os moldes em que a reflexão entre professora e alunos foi realizada no final de cada atividade. Ademais, serão inseridos os resultados dos inquéritos aplicados no final do ano letivo 2017/2018, após terem sido realizadas com as duas turmas todas as aulas de projeto previstas.

Por implementação de técnicas da *Dramagrammatik* para introdução e consolidação de temas gramaticais, entende-se a aplicação de tais técnicas para a abordagem de temas que, embora pudessem já ser conhecidos pelos alunos, ainda não tivessem sido abordados no presente ano letivo e que constituíssem por isso matéria menos bem estudada pelos mesmos.

5.1. Inglês

“He said she said” (*Reported Speech*)

A primeira aula de projeto do segundo ciclo com o 9º W, de inglês, teve lugar no dia 4 de maio de 2018. O objetivo principal desta aula era introduzir e praticar o discurso indireto (*reported speech*) incluído no tema *Teen Work* do manual dos alunos (Anexo 21). No fim da aula os alunos deveriam saber as várias transformações que ocorrem numa frase quando a passamos do discurso direto para o discurso indireto (tempos verbais, pronomes pessoais, advérbios de lugar, advérbios de tempo, entre outros).

Como esta era uma aula de apenas 50 minutos decidi organizar a sala durante o intervalo imediatamente anterior. Para esta atividade decidi dividir a turma em cinco grupos de quatro alunos previamente definidos por mim. Escrevi a composição de cada grupo no quadro bem como o sumário da aula, para que pudéssemos prosseguir com a atividade o mais rapidamente possível.

Depois de os alunos terem chegado à sala e copiado o sumário, perguntei-lhes se sabiam o que era o discurso indireto e para o que era usado, com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Depois de obter algumas respostas por parte dos alunos, pedi-lhes que abrissem o manual na página 136 e que olhassem para a tabela. Na tabela encontravam-se várias frases no discurso direto e a sua transformação para o discurso indireto. Pedi a alguns alunos que lessem a informação da tabela e respondi às suas questões.

Depois de ter feito uma pequena introdução ao tema distribuí uma ficha de trabalho (Anexo 22) pelos alunos nas quais tinha o exemplo de um mini diálogo do género do que os alunos tinham de produzir durante a atividade de *Dramagrammatik*. Os alunos tinham de escrever um diálogo do tipo “he said she said” que se relacionasse com o tema *Teen Work*. Cada aluno tinha apenas de escrever uma frase, pois os alunos costumavam precisar de bastante tempo para produzirem algo sozinhos e eu queria que estes conseguissem terminar a atividade dentro do tempo estipulado.

Depois de os alunos terminarem o seu diálogo teriam de apresentá-lo à turma. Porém, também a fase da apresentação constituía um desafio, pois os restantes grupos tinham de ouvir as frases dos colegas e passá-las para o discurso direto. Achei importante aliar uma tarefa à fase de apresentação pois queria que os alunos atentassem naquilo que os seus colegas estavam a partilhar e queria também tirar o maior proveito da aula, fazendo então com que os alunos praticassem mais. Após todos os grupos terem apresentado os seus diálogos, recolhi as fichas de trabalho para poder corrigi-las em casa e posteriormente revelar o grupo vencedor.

No fim da aula e como habitual nas atividades de *Dramagrammatik*, reservei cinco minutos para refletir com os alunos acerca da atividade. Os alunos disseram ter gostado

da atividade, mas apontaram algumas dificuldades. Afirmaram que durante a partilha foi difícil ouvir alguns dos colegas, porque estes falavam muito baixo ou não projetavam bem a voz. Já no que concerne ao tema gramatical, os alunos admitiram ter tido algumas dificuldades em transformar as expressões de tempo (ex. *tomorrow = the following day*), embora tivessem tido acesso a uma tabela com estas expressões. Contudo, sentiam-se relativamente seguros na transformação dos verbos.

De uma forma geral, durante a correção não constatei muitos erros por parte dos alunos e estes pareciam motivados durante a tarefa. Contudo, pude aperceber-me de que um dos melhores alunos da turma ficou bastante desmotivado durante a fase da partilha e não conseguiu contribuir para o grupo como era o seu costume. Em conversa privada com o aluno no final da aula, este revelou-me que não conseguia perceber bem o que os seus colegas diziam durante o diálogo e por isso não realizou a segunda parte da atividade com sucesso.

“How well do you know your classmates?” (*Question Tags*)

A segunda atividade de projeto com o 9º ano de inglês centrou-se na aprendizagem de *question tags* e foi dividida por duas aulas de 50 minutos nos dias 25 de maio e 1 de junho de 2018 (Anexo 23). Pareceu-me importante investir 100 minutos na atividade pois esta tinha uma componente produtiva muito *importante* e os alunos tinham já revelado no passado precisar de bastante tempo para produzirem algo por si mesmos.

Uma vez que os alunos estavam prontos para começar as atividades perguntei-lhes se sabiam o que eram *question tags* e o que podiam dizer-me acerca destas. Os alunos pareceram conhecer o conceito, mas estavam com algumas dificuldades em explicar do que se tratava exatamente, o que parece indicar que os alunos têm dificuldades ao nível metacognitivo, quando têm de explicar um aspeto gramatical na língua estrangeira.

Pedi aos alunos para abrirem o manual na página 169, na qual se encontrava um pequeno diálogo com *question tags* e uma tabela com vários exemplos. Pedi a dois alunos que lessem o diálogo em voz alta. De seguida, pedi a todos os alunos que completassem

os espaços na tabela. Passados uns minutos corrigimos o exercício e clarifiquei algumas questões que os alunos colocaram.

Uma vez feita esta pequena introdução pedi aos alunos que se juntassem em pares – os alunos do grupo vencedor da atividade anterior podiam escolher o seu par em primeiro lugar, em jeito de compensação pelo seu desempenho. Depois de os alunos se encontrarem reunidos com o seu parceiro, distribuí uma ficha de trabalho para orientar a atividade de gramática (Anexo 24). Nessa ficha incluí cinco frases com *questions tags*, que serviam de exemplo para o trabalho a desempenhar pelos alunos. Cada aluno deveria escrever cinco perguntas para confirmar algo de que suspeitava relativamente ao seu parceiro. As perguntas podiam referir-se a experiências passadas, preferências pessoais ou habilidades.

Os alunos trabalharam nas suas questões até ao final da primeira aula e eu apenas circulei pela sala respondendo às suas dúvidas e auxiliando quando necessário. No final da aula pedi aos alunos que levassem as fichas consigo e que terminassem as suas frases em casa, pois iríamos dar seguimento à tarefa na semana seguinte.

Na aula do dia 1 de junho pedi aos alunos logo à entrada que se sentassem com o seu par da atividade. Perguntei aos alunos se tinham acabado em casa algumas frases ao que alguns responderam que não. Sabendo isso de antemão, planeei dar-lhes uns minutos da aula para terminarem as suas frases. Uma vez terminadas as frases prosseguimos para a apresentação.

Pedi a um par de cada vez que fosse ao quadro apresentar as suas questões. No entanto, queria que também a fase de apresentação tivesse um propósito e antes de os alunos responderem às questões colocadas pelo seu parceiro, os colegas da turma deveriam tentar adivinhar qual seria a sua resposta. No quadro registei o número de vezes que os alunos responderam acertadamente acerca dos seus colegas de turma. O objetivo era perceber se os colegas da turma se conheciam bem.

Depois de todos os alunos terem apresentado, o que ocupou quase a totalidade da aula, refleti com os alunos acerca da atividade. Os alunos revelaram ter gostado bastante da atividade e disseram que não tiveram dificuldades com a matéria. Foi, contudo,

interessante para mim poder constatar alguns aspectos com os quais não contava. Em primeiro lugar, os alunos não foram ambiciosos e produziram frases muito idênticas às que lhes forneci como exemplo. Isto fez-me pensar que talvez a atividade tenha sido guiada demais, ou que os alunos não estivessem ainda à-vontade com as estruturas gramaticais ou ainda que não tinham ideias próprias. Por outro lado, consegui ver alguns alunos a tentar ser estratégicos, algo que não esperava constatar tão cedo. Quando disse aos alunos do grupo vencedor da atividade anterior para escolherem um parceiro, fiquei surpreendida com as suas escolhas. Alguns alunos não escolheram trabalhar com os seus parceiros do costume ou amigos mais próximos, mas sim com os melhores alunos da turma. Ver esta estratégia por parte de alguns alunos, fez-me pensar que estavam a encarar a atividade com seriedade, o que me surpreendeu bastante.

Resultados dos questionários aplicados no 9º ano de inglês

No final do segundo ciclo do meu projeto de investigação-ação apliquei um questionário na turma com perguntas acerca das duas atividades realizadas durante o terceiro período letivo (Anexo 25). O questionário era composto por três partes. A primeira parte era constituída por perguntas de caracterização (sexo, idade e língua materna). A segunda parte do documento continha oito questões sobre a atividade, uma de resposta aberta e sete de resposta fechada a responder através de uma escala de Likert (1 – discordo completamente; 2 – discordo bastante; 3 – nem concordo, nem discordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo completamente). A terceira e última parte tinha uma estrutura semelhante à da segunda parte contendo cinco questões de respostas fechada e uma questão de resposta aberta relativamente à segunda atividade realizada. Na terceira parte incluí também uma questão relativamente a todas as atividades realizadas ao longo do ano escolar. Contudo, os resultados a essa questão serão abordados no capítulo seguinte (capítulo 6).

De uma forma geral, os alunos da turma em questão revelaram ter uma atitude tendencialmente positiva relativamente à atividade, embora os valores registados nos

inquéritos tivessem sido inferiores aos de atividades anteriores (Anexo 26). À questão “De uma forma geral, gostei de aprender o discurso indireto através da atividade de grupo” os alunos responderam com uma média de 3,8, o que representou um valor inferior ao das atividades anteriores de *Dramagrammatik*. Outro valor um pouco mais baixo registou-se na questão “Gostei de trabalhar com o grupo que me foi atribuído” à qual os alunos responderam com uma média de 3,1. Contudo, este valor já era expectável dado que os grupos foram designados por mim e os alunos já tinham revelado, durante o momento de reflexão, que preferiam ter sido eles a escolher os grupos.

Os resultados mais positivos dos questionários relativamente a esta atividade dizem respeito à facilidade com que os alunos executaram a tarefa, o que foi uma melhoria comparativamente a atividades anteriores. À questão 6 da segunda parte do questionário “Tive facilidade em alterar os pronomes” os alunos responderam com uma média de 4,1. Também na questão 5 (“Tive facilidade em escolher a expressão de tempo/lugar correta”) os alunos revelaram não ter tido dificuldades significativas, respondendo com uma média de 3,9, o que parecia não ir ao encontro daquilo que os alunos tinham revelado durante o momento de reflexão, mas que me deixou satisfeita.

Na última questão da segunda parte perguntei aos alunos se tinham achado a atividade motivadora ao que aproximadamente 76% dos alunos responderam que sim e os restantes não. Embora considere a percentagem de respostas positivas altas, o valor registado foi inferior ao de atividades anteriores, o que me fez questionar se deveria, numa próxima atividade, deixar que os alunos escolhessem os seus próprios grupos, pois este parecia ser o motivo principal do seu desagrado.

Na terceira e última parte do questionário, inquirei os alunos relativamente à quarta e última atividade de *Dramagrammatik* realizada. Para esta atividade foram registados valores mais altos do que em todas as outras atividades anteriores, o que faz crer que a última atividade com a turma 9º W foi aquela que teve mais sucesso. À questão “De uma forma geral, gostei de aprender as *question tags* através do trabalho de pares” os alunos responderam com uma média de 4,3 e esse valor repetiu-se na questão seguinte (“Gostei de trabalhar com um/a parceiro/a da minha escolha”). Estes dados revelaram que os

alunos desta turma ficaram em média mais satisfeitos quando puderam escolher os colegas com quem trabalharam.

Também relativamente à facilidade de execução da atividade se registaram valores mais altos do que em atividades anteriores. À questão “Tive facilidade em escolher os verbos corretos” os alunos responderam com uma média de 4,3 na escala de Likert e o valor para a questão seguinte (“Tive facilidade em perceber se a *question tag* deveria estar na afirmativa ou na negativa”) correspondeu a 4,5, o valor mais alto registado numa questão relativamente à facilidade de uma tarefa. Foi também positiva a reação dos alunos relativamente à fase mais interativa da atividade. À questão “Gostei de tentar prever as respostas dos meus colegas” os alunos responderam com uma média de 4,3, o que me faz crer que a inclusão de interação na tarefa teve sucesso.

Na penúltima questão da terceira parte, perguntei aos alunos se tinham achado a atividade das *question tags* motivadora ao que quinze de dezasseis presentes alunos responderam que sim e apenas um aluno não deu qualquer resposta à questão. Estes dados provam que os alunos de facto consideraram a atividade motivadora, o que penso ser um bom indicador em favor da aplicação de técnicas de *Dramagrammatik* em sala de aula de língua estrangeira.

5.2. Alemão

“Wenn ich reich wäre” (*Konjunktiv II*)

No dia 3 de maio de 2018 realizei com a turma 11º Z a primeira atividade de *Dramagrammatik* do segundo ciclo do meu projeto de investigação-ação focada na aprendizagem do *Konjunktiv II* (*sein, haben, würden + Infinitiv*), com o intuito de expressar desejos ou frases condicionais (Anexo 27). A aula teve a duração de 100 minutos.

Disse aos alunos que iriam trabalhar em grupos e comecei a escrever os elementos de cada grupo no quadro. Entretanto os alunos ajudaram-me a organizar a sala para iniciar o trabalho de grupo. Apesar de alguns alunos terem revelado, nos questionários realizados no final do primeiro ciclo, que gostariam de escolher os grupos por si mesmos, preferi organizar os grupos previamente, pois as atividades anteriores tinham tido sucesso, no que à interação dizia respeito.

Depois de os alunos já estarem reunidos com os seus colegas de grupo, distribuí uma ficha de trabalho pela turma e li em voz alta o pequeno texto que se encontrava no topo da página (Anexo 28). O texto continha algumas frases com o *Konjunktiv II* e embora os alunos não conhecessem ainda o tempo verbal, havia várias palavras cujo significado eles conheciam (*reich, Haus, kaufen, Strand, Italien, reisen, ein Foto machen, Konzerte*). Perguntei aos alunos se tinham percebido alguma coisa do texto e estes conseguiram identificar vários aspetos corretamente.

Após a leitura do texto e discussão do seu significado com os alunos disse-lhes para atentarem nas palavras escritas a negrito. Expliquei que os verbos em negrito se encontravam no *Konjunktiv II* e que íamos aprender esse tempo verbal. Na mesma ficha apresentei a conjugação de três verbos (*sein, haben e werden*) no *Konjunktiv II* e disse aos alunos que, para já, aqueles eram os únicos verbos que tinham de saber conjugar naquele tempo verbal. Os alunos colocaram as suas dúvidas relativamente ao significado e uso deste aspeto gramatical, às quais tentei responder de forma mais clara possível.

Uma vez introduzido o tópico gramatical, passei a explicar aos alunos como se realizaria a atividade de grupo. Cada grupo teria de escrever três frases nas quais expressassem um desejo ou uma vontade através do *Konjunktiv II*. Forneci aos alunos três formas diferentes de iniciar a frase (“Wenn ich reich wäre, ...” ; “Wenn ich viel Geld hätte, ...”; “Wenn ich berühmt wäre, ...”), sendo que os alunos só teriam de escrever a segunda oração (ex. “würde ich nach Italien reisen”). Expliquei também aos alunos que teriam de fazer a mímica para cada frase que escrevessem e demonstrei, com um exemplo, como fazê-lo. Pontualmente os alunos poderiam servir-se de desenhos, mas não podiam incluir neles números ou letras. Os alunos trabalharam nas suas frases e eu fui circulando

pela sala por forma a poder ajudá-los, mas também para que não houvesse muito barulho na sala de aula.

Depois de terminarem as suas frases os grupos foram à frente da sala fazer a mímica. Os seus colegas tinham de adivinhar a frase e escrevê-la corretamente na sua ficha para conseguirem somar pontos. Decidi introduzir esta vertente competitiva na atividade para que os alunos estivessem mais concentrados durante a apresentação. A realização da mímica foi bastante dinâmica e a maior parte dos alunos pareciam estar animados. Contudo, mais tarde, questionei se o facto de permitir que os alunos tivessem também desenhado foi uma boa opção. Alguns alunos mais tímidos apoiaram-se bastante mais em desenhos do que na mímica e esse não era o meu objetivo inicial. No entanto, talvez tenha sido, ainda assim, positivo oferecer a esses alunos a hipótese de participarem das atividades sem se sentirem demasiado expostos.

No fim recolhi uma ficha por cada grupo e parti para o momento de reflexão com os alunos. Perguntei-lhes o que tinham achado da atividade e se tinham tido dificuldades com o *Konjunktiv II*. Neste momento de reflexão, apontei algumas notas no quadro e tirei uma fotografia do mesmo, para melhor exemplificar esta fase das atividades de *Dramagrammatik*.

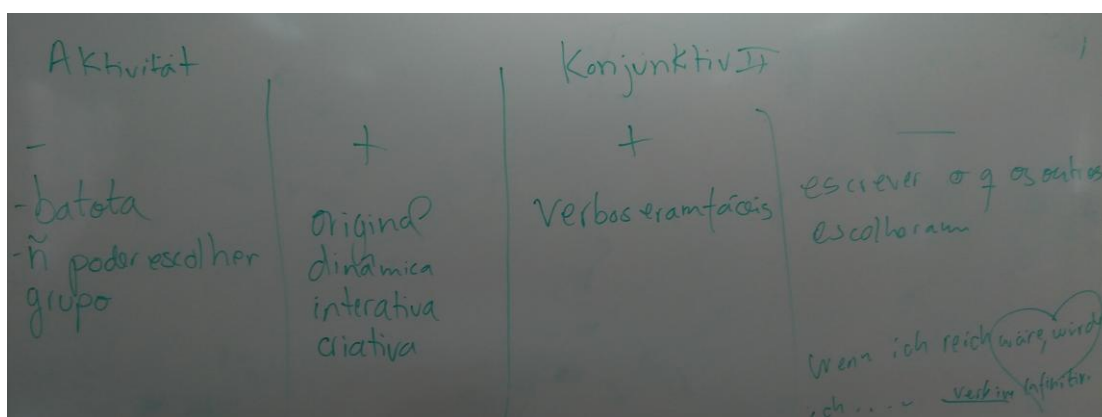


Figura 6. Registo no quadro da fase de reflexão numa atividade de *Dramagrammatik*

Tal como é possível constatar na figura 6 os alunos apontaram alguns aspetos positivos e negativos relativamente à atividade. Embora os alunos tenham considerado a atividade original, dinâmica, interativa e criativa, lamentaram o facto de não poderem ter escolhido o seu próprio grupo e disseram que alguns colegas fizeram batota. Relativamente ao *Konjunktiv II*, os alunos consideraram os verbos aprendidos fáceis, mas afirmaram ter tido dificuldades em escrever frases para a mímica dos outros grupos por ser um contexto mais aberto e por terem de interpretar adequadamente a mímica apresentada. Na figura é ainda possível identificar uma pequena explicação da posição dos verbos no tipo de frase aprendido, que foi solicitada pelos alunos na fase final da aula.

De uma forma geral, creio que a atividade foi motivadora para os alunos, não só pelas suas considerações finais, mas também pelo entusiasmo demonstrado por estes durante a aula.

“Relativsätze” (frases relativas)

No dia 10 de maio de 2018 levei a cabo a quarta e última aula do meu projeto de investigação com a turma 11º Z, de alemão. A aula teve a duração de 100 minutos e o objetivo principal era introduzir as frases relativas com e sem preposição (Anexo 29). Como tinha lecionado também a aula anterior, decidi utilizar duas das personagens dessa aula dedicada ao tema *Reisen* (viagens) para fazer a transição para o novo aspeto gramatical.

Perguntei aos alunos se se lembravam da personagem e disse-lhes que iam aprender mais sobre ela. Distribuí então uma ficha de trabalho pelos alunos (Anexo 30) e pedi que atentassem na primeira frase, que se encontrava dentro duma caixa (“Peter ist der Freund, den ich in Berlin kennengelernt habe”).

Depois de os alunos terem especulado sobre o significado da frase, pedi-lhes que respondessem à questão 2 (“Worauf bezieht sich ‘den’ in diesem Satz?”). Na correção dessa questão comecei a explicar aos alunos como se formavam frases relativas. A ficha continha também uma tabela com pronomes relativos no nominativo, acusativo, dativo e

genitivo. Inicialmente os alunos pareceram um pouco assoberbados com toda a informação, mas paulatinamente as dificuldades foram-se diluindo. Após ter respondido às dúvidas dos alunos, pedi-lhes que resolvessem um pequeno exercício de preencher espaços. Enquanto os alunos resolviam os exercícios, circulei pelas mesas e respondi às suas questões. Depois fizemos a correção no quadro.

De seguida pedi aos alunos que atentassem numa outra frase (“Es gibt kein Land, in dem alles perfekt ist”). A partir desta frase expliquei aos alunos como se construíam frases relativas com preposição e pedi-lhes que resolvessem o exercício seguinte, no qual tinham de completar espaços com a preposição e pronome relativo corretos. Depois de realizado o exercício, fiz a correção no quadro e transitei para a atividade de *Dramagrammatik*.

Dividi os alunos em cinco grupos e pedi-lhes que me ajudassem a organizar a sala. Depois de sentados nas suas respetivas carteiras, comecei a explicar-lhes a atividade. No quadro coleí vários cartões com cores diferentes nos quais estavam escritos os pronomes relativos e duas preposições (*in* e *mit*). Depois coleí uma frase no quadro e expliquei como ligá-la a uma segunda oração com os cartões coloridos. Decidi também transformar a atividade num jogo e para isso criei um sistema de pontuação (Anexo 31). Se os alunos juntassem as duas frases corretamente ganhariam cinco pontos, se escolhessem o pronome relativo correto, mas cometessem erros como repetir o pronome da segunda oração ganhariam três pontos e se escolhessem o pronome errado não ganhariam quaisquer pontos. Para evitar que a turma se tornasse demasiado barulhenta durante a apresentação, acrescentei uma outra regra. Se um ou mais membros de um grupo fizessem barulho durante a apresentação dos colegas, o grupo perderia um ponto.

Após todas as regras terem sido explicadas distribuí um primeiro conjunto de frases pelos grupos (Anexo 31). Dei alguns minutos para delibarem e depois pedi que fossem ao quadro ligar as frases (Figura 7). Durante esta fase de partilha perguntei ao resto da turma se achava que as respostas dos seus colegas estavam corretas ou não. Foi-lo para tirar o maior proveito da fase de apresentação, dando *feedback* que poderia ser útil para todos os alunos. Os alunos realizaram uma outra ronda com estas mesmas regras.

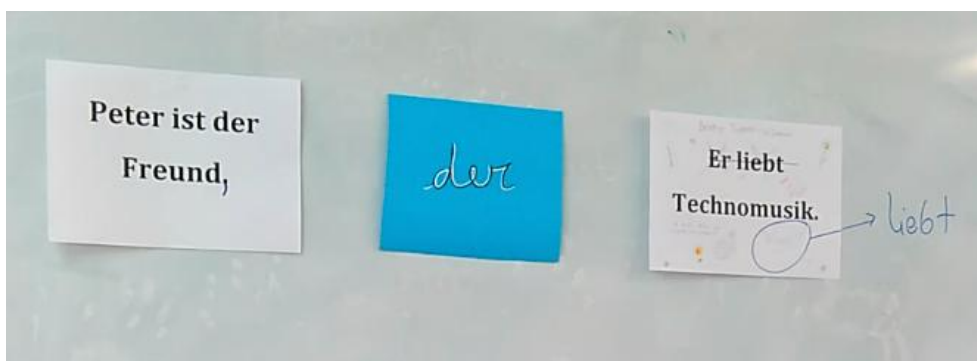


Figura 7. Exemplo de resolução no quadro da atividade com as frases relativas

Como mencionado no capítulo anterior, realizei uma atividade muito semelhante a esta com a turma de inglês, 9º W. Um dos aspectos negativos que destaquei relativamente a essa tarefa no capítulo anterior foi a ausência de uma fase produtiva. Assim sendo, decidi com a turma de alemão incluir uma última fase. Nessa fase os alunos teriam de escrever a segunda oração por si mesmos. Foi interessante ver as frases produzidas pelos alunos, visto que alguns deles optaram por frases mais complexas, recorrendo, por exemplo, ao uso de preposições. Penso que a introdução da fase produtiva foi muito acertada para esta atividade e os grupos realizaram-na com sucesso.

Quando contabilizei os pontos dos grupos, reparei que dois deles estavam empatados. Este foi um cenário que eu não tinha previsto e não tinha, portanto, pensado previamente numa forma de contornar o empate. Na hora pensei que talvez fosse acertado colocar uma questão simples aos dois grupos e aquele que respondesse mais rapidamente ganharia o jogo. Perguntei aos alunos que caso a preposição *nach* exigia, ao que, depois de algum impasse, um grupo respondeu corretamente e encontrámos assim o vencedor.

No fim da aula, mais uma vez, fiz uma pequena reflexão com os alunos acerca da atividade. Os alunos disseram ter gostado da atividade, mas voltaram a afirmar que gostariam de ter escolhido o grupo de trabalho. Nesse momento decidi perguntar aos alunos se achavam que teriam trabalhado tão bem, caso tivessem escolhido com quem trabalhar e alguns disseram que não e que eu, provavelmente, tinha razão. No que ao

tópico gramatical dizia respeito, os alunos revelaram ter tido algumas dificuldades em escolher os pronomes relativos corretos, maioritariamente porque ainda não tinham interiorizado a declinação dos artigos.

De um modo geral, considerei a atividade positiva pois os alunos estavam entusiasmados durante a aula e bastante participativos. Além disso, durante a terceira e última ronda – a fase produtiva – os grupos quase não cometeram erros, o que me fez acreditar que ao longo da atividade os alunos foram esclarecendo as suas dúvidas e foram percebendo melhor o tema gramatical.

Resultados dos questionários aplicados no 9º ano de inglês

No final do segundo ciclo apliquei um questionário na turma de alemão relativamente às duas últimas atividades realizadas (Anexo 32), por forma a compreender melhor as perceções dos alunos sobre as mesmas.

O inquérito era composto por três partes. A primeira parte incluía perguntas de caracterização (sexo, idade e língua materna). Já a segunda parte incluía seis questões sobre a primeira atividade do segundo ciclo – cinco questões a responder através duma escala de Likert (1 – discordo completamente; 2 – discordo bastante; 3 – nem concordo, nem discordo; 4 – concordo bastante; 5 – concordo completamente) e uma questão de resposta aberta. A terceira parte do questionário tinha uma estrutura idêntica à da segunda parte, sendo que continha sete questões a responder através da mesma escala de Likert e uma questão de resposta aberta. Na terceira parte incluí ainda uma questão sobre a aprendizagem da gramática, cujos resultados serão discutidos no capítulo seguinte (capítulo 6).

De um modo geral, considero os resultados relativamente à primeira atividade do segundo ciclo bastante positivos (Anexo 27). À questão “De uma forma geral, gostei de aprender o *Konjunktiv II* através da atividade de grupo” os alunos responderam com uma média de 4,3 e apesar dos alunos terem afirmado na fase de reflexão que gostariam de ter escolhido o seu próprio grupo, à questão “Gostei de trabalhar com os colegas de grupo

que me foram atribuídos” os alunos responderam com uma média de 4,3, o que correspondeu ao valor mais alto registado para essa questão de entre as quatro atividades realizadas. Já no que concerne à facilidade com que os alunos realizaram a tarefa o valor mais baixo (3,8) foi registado na questão “Tive facilidade em adivinhar as frases dos outros grupos através da mímica”. Apesar de este valor ter sido o mais baixo, ele foi ainda assim positivo e, por isso, sinto que é legítimo afirmar que a atividade não constituiu dificuldades significativas para os alunos.

Na última questão perguntei aos alunos se acharam a atividade motivadora. 84% dos alunos afirmaram ter achado a atividade motivadora e a maior parte dos alunos apontaram como razões o facto de a mímica ser divertida e interativa. Os restantes alunos (16%) afirmaram não ter achado a atividade motivadora por diferentes motivos, incluindo terem achado a mímica um pouco confusa.

Na terceira parte do questionário levantei as percepções relativamente à última atividade realizada com a turma. Na generalidade, os valores registados nessas questões foram inferiores aos valores registados para a atividade anterior, o que me surpreendeu, pois tinha ficado com a sensação de que os alunos tinham, de facto, apreciado a atividade. No entanto, os questionários foram aplicados exatamente no sentido de recolher mais informação por parte dos alunos e o anonimato pode ter feito com que alguns se sentissem mais confortáveis para partilhar percepções menos positivas.

À questão “De uma forma geral, gostei de aprender as *Relativsätze* através da atividade de grupo” os valores responderam com uma média de 3,8, o que, embora continue a ser um valor positivo, representa uma descida significativa comparativamente à atividade anterior. Já no que diz respeito ao trabalho de grupo, as percepções dos alunos foram mais positivas, uma vez que o valor registado para a pergunta “Gostei de trabalhar com os colegas de grupo que me foram atribuídos” foi de 4,1. Os questionários revelaram também que os alunos gostaram “da atividade ser um jogo com um grupo vencedor” (3,8). No que diz respeito à facilidade com que os alunos realizaram a atividade, o valor mais baixo (3,3) registou-se na questão “Tive facilidade em escolher o pronome relativo

correto”. Este valor era expectável uma vez que na fase de reflexão os alunos já tinham apontado esse aspeto como um dos mais difíceis.

Na terceira parte do questionário perguntei ainda aos alunos se tinham considerado a atividade motivadora, ao que cerca de 83% dos alunos inquiridos responderam “sim”, 11% “não” e os restantes “mais ou menos”. A percentagem de respostas positivas surpreendeu-me, pois na primeira questão relativamente a esta atividade “De uma forma geral, gostei de aprender as *Relativsätze* através da atividade de grupo”, tinha sido registado um valor relativamente mais baixo (3,8) do que em outras atividades.

É difícil retirar conclusões à luz de respostas aparentemente contraditórias, mas no cômputo geral, é possível perceber que a última atividade não foi aquela de que os alunos gostaram mais ou tiveram mais facilidade em realizar. Ainda assim, em função daquilo que pude constatar durante a aula, pareceu-me que os alunos se divertiram e conseguiram aprender o novo tópico gramatical com algum sucesso.

Considerações finais e limitações da investigação

Neste capítulo debruçar-me-ei sobre as considerações finais do meu projeto de investigação e as suas limitações, que são em parte da minha responsabilidade e em parte provocadas por fatores sobre os quais não pude exercer qualquer poder ou influência. Espero, ainda assim, conseguir, através dos dados recolhidos e da reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido por mim, retirar algumas conclusões relativamente sólidas acerca do meu projeto de investigação-ação.

Nos questionários aplicados no fim do segundo ciclo, tanto na turma de inglês como na turma de alemão, resolvi incluir uma questão geral acerca da aprendizagem da gramática (Anexo 27). O objetivo da questão era tentar perceber de que forma os alunos percecionavam as atividades de *Dramagrammatik* comparativamente a outras formas de aprendizagem de gramática. Na questão incluí, para além de *Dramagrammatik*, outras quatro formas de aprender gramática que os alunos tinham identificado nos questionários do ciclo 0, nomeadamente tabelas do manual, exercícios de completar espaços, músicas e exercícios de ligar frases. Pedi então aos alunos que numerassem as opções de 1 a 5 numa escala em que 1 correspondia à atividade mais motivadora e 5 à atividade menos motivadora.

Na turma de 9º W de inglês nove dos 19 alunos inquiridos classificaram *Dramagrammatik* como a forma mais motivadora, entre as opções fornecidas, de aprender gramática. Na mesma turma, quatro alunos colocaram *Dramagrammatik* em segundo lugar e apenas dois alunos consideraram esse método de aprender gramática como o menos motivador. No 9º W nenhuma outra forma de aprender gramática foi considerada por tantos alunos como a mais motivadora.

Estes resultados parecem indicar que, para os alunos de inglês inquiridos, a aprendizagem de gramática através das técnicas implementadas por mim foi, de facto, mais motivadora. No entanto, as suas respostas podem ter sido influenciadas por vários

outros fatores. Os alunos do nono ano podem ter preferido as atividades de *Dramagrammatik* por terem sido realizadas por uma professora diferente (estagiária). Ou seja, os alunos podem ter gostado mais da minha forma de estar nas aulas e interagir com eles, do que propriamente das atividades realizadas. Pode ser também contemplada a hipótese de os alunos terem preferido *Dramagrammatik*, não pelas características da mesma, mas simplesmente pelas atividades realizadas terem sido uma novidade para eles. Feitas estas ressalvas, convém, contudo, não ignorar aqueles que foram os resultados dos questionários aplicados e acreditar que estes podem ser tão positivos quanto parecem. Além disso, os resultados dos questionários do segundo ciclo parecem ir ao encontro dos resultados dos questionários do ciclo 0, realizados no fim do primeiro período escolar, nos quais 55% dos alunos da turma revelaram que gostariam de aprender gramática através de jogos, manipulação de objetos e pequenas peças de teatro.

Na turma de décimo primeiro ano de alemão os resultados foram, na generalidade, menos positivos do que na turma de nono ano de inglês. Seis dos dezanove alunos inquiridos classificaram a *Dramagrammatik* como a forma mais motivadora de aprender gramática e dois alunos colocaram estas técnicas em segundo lugar. Apenas um aluno considerou *Dramagrammatik* a forma menos motivadora de aprender gramática. Nenhuma das outras formas foi colocada pelos alunos mais vezes em primeiro lugar, o que parece abonar tendencialmente em favor da *Dramagrammatik*.

Na turma de alemão as respostas de quatro alunos não foram contabilizadas, uma vez que estes não utilizaram a escala oferecida. Esses alunos utilizaram o mesmo valor mais do que uma vez para classificar atividades diferentes, o que me impossibilitou de contabilizar as suas respostas. Creio que é, portanto, pertinente mencionar que, caso as suas respostas tivessem sido válidas, os resultados do questionário nesta turma poderiam ter sido diferentes. Contudo, em função dos dados recolhidos, também nesta turma a *Dramagrammatik* foi considerada a forma mais motivadora de aprender gramática.

Tal como referido relativamente à turma de inglês, a preferência de os alunos de alemão por essa forma de aprender gramática pode ter sido influenciada por vários fatores, como a personalidade da professora, a sensação de novidade associada às tarefas e até o

cariz interativo das atividades, que não estava presente na maior parte das aulas com as professoras orientadoras.

Nos questionários bem como nos momentos de reflexão houve um aspeto que foi mencionado pelos alunos recorrentemente, nomeadamente a vontade de escolherem os colegas de grupo por si mesmos. Embora alguns alunos do 11º Z tenham admitido que, provavelmente não teriam trabalhado tão bem caso tivessem sido eles a escolher os grupos, revelaram ainda assim em todas atividades preferirem que a professora não estabelecesse os grupos previamente. As opiniões dos alunos relativamente à constituição dos grupos fazem-me crer que as relações pessoais dentro da turma são ainda mais importantes do que o que eu tinha julgado e influenciam a forma como estes percecionam as atividades. Isto parece provar que os alunos são muito mais do que as suas capacidades cognitivas e que no processo de aprendizagem as faculdades afetivas desempenham um papel preponderante. Contudo, isto também cria um desafio para os professores, que terão de negociar com os alunos, para que estes consigam conciliar as suas relações de amizade dentro da turma com uma aprendizagem séria e de sucesso.

Apesar de os questionários não serem uma prova absoluta da eficácia da *Dramagrammatik* na motivação dos alunos para a gramática, é importante considerar os seus resultados com atenção. Elaborei os questionários de tal forma que estes incluíssem menos perguntas abertas e mais informação que pudesse quantificar como a escala de Likert ou a escala utilizada na última questão dos questionários do segundo ciclo. A informação quantitativa não está isenta de ser interpretada, mas permite uma margem de erro menor do que a informação qualitativa, o que me faz crer que os resultados da análise dos questionários são relativamente confiáveis.

Após a análise de todos os questionários, penso que os dados recolhidos apontam para a eficácia da *Dramagrammatik* como uma forma motivadora de ensinar e aprender gramática. Porém, convém mencionar além das limitações dos questionários, limitações de outros momentos e circunstâncias do projeto de investigação-ação.

Realizar uma investigação, mesmo que pequena, no âmbito do estágio foi, pessoalmente, um desafio enorme. Durante um ano letivo, tive de realizar várias tarefas

para além da investigação que deixaram pouco tempo para investir no projeto. Num cenário ideal teria estado um ano letivo inteiro a dedicar-me exclusivamente à investigação, depois de já ter completado todas as disciplinas do segundo ano de mestrado e de ter concluído o meu estágio. No mundo real, todas estas tarefas se sobrepuseram. A sobreposição de tais tarefas, que considero muito importantes para o meu percurso académico e futuro percurso profissional, implicou uma gestão de tempo, que nem sempre se concretizou da melhor forma.

Um dos grandes desafios desta investigação foi desenvolver atividades de *Dramagrammatik* que se adequassem ao perfil dos meus alunos. Na maior parte da literatura as sugestões de atividades que encontrei tinham sido desenvolvidas para alunos de línguas estrangeiras no nível superior (Even, 2003). Dado que os meus alunos faziam parte duma faixa etária e de um nível escolar diferentes, senti necessidade de desenvolver atividades que se adaptassem às características dos alunos com os quais trabalhei. Por isso, optei por transformar muitas atividades em jogos, algumas com grupo vencedor, para que os alunos se sentissem mais motivados em consequência do carácter competitivo das tarefas e não se distraíssem tão facilmente durante o trabalho de grupo.

Outro fator que limitou as minhas escolhas para atividades foi o tempo. Algumas atividades de *Dramagrammatik* são realizadas ao longo de várias sessões, por vezes até ao longo de todo o ano letivo e eu não tive essa opção durante a minha investigação. Conciliar as aulas de projeto com as aulas das regências, as aulas das professoras orientadoras, datas de testes de avaliação e outras restrições de horários limitou a minha liberdade para trabalhar com as turmas. Na maior parte das atividades não pude seguir todas as fases de trabalho da *Dramagrammatik*, dado que as aulas eram muitas vezes pequenas, o que acredito ter efeitos negativos no sucesso da atividade. Além disso, tive, por vezes, de fazer uso de recursos que não considero os mais eficazes no ensino da gramática, como tabelas dos manuais escolares, por não me constrangerem muito relativamente ao tempo disponível para cada atividade. Creio que caso tivesse tido ao meu dispor um ano letivo inteiro com as duas turmas, os meus resultados seriam menos contestáveis.

Este projeto de investigação-ação foi, sem qualquer dúvida, ambicioso e não se concretizou da forma que idealizei. No entanto, por ser ambicioso, fez com que tivesse de me superar e ensinou-me a ver o meu trabalho de forma crítica, aspeto que creio ser essencial para o exercício da profissão docente.

Por fim, mas não em último lugar, nem sempre soube conjugar de forma organizada os vários papéis que tive de desenvolver ao longo do ano – o papel de aluna, professora, investigadora e uns outros tantos de foro pessoal. Teria com certeza tomado decisões diferentes se, em momentos, tivesse ponderado mais calmamente sobre as mesmas. Creio, no entanto, que este é o trabalho que se pode produzir no contexto de investigação, visto que quase senão todas as circunstâncias que me limitaram estão no percurso de outros professores estagiários também.

Apesar de todas as limitações supramencionadas, creio ser possível afirmar que há um lugar para a *Dramagrammatik* no ensino de gramática de línguas estrangeiras em Portugal, não como ferramenta exclusiva, mas sim como complemento a uma série de ferramentas que já conhecemos e utilizamos. A motivação dos alunos para o ensino da gramática não deve ser vista como algo extraordinário, mas sim como um objetivo sério que os professores tentam alcançar através do exercício da sua profissão.

Espero, no futuro, encontrar e possivelmente participar em mais e maiores trabalhos de investigação acerca deste tema no contexto português, que nos permitam tirar conclusões mais sólidas e formar docentes de língua estrangeira cada vez mais bem equipados e competentes.

Referências bibliográficas

- Ahmed, S., & Alamin, A. (2012). The Communicative Approaches Revisited and the Relevance of Teaching Grammar. *English Language Teaching*, 5(1), 2-9.
- Altman, H. B., & James, C. V. (Eds.). (1980). *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs: Papers From the First Pergamon Institute of English Seminar Oxford, 1979*. Pergamon Pr.
- Baytar, B. (2014). Implicit and Explicit Grammar Teaching. In Akbarov, A. (Ed) *Linguistics, Culture and Identity in Foreign Language Education* (pp. 365-371). IBU Publications.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Blankemeyer, M. L. (2004). Drama and authentic movement as intercultural communication skill. *GFL-Journal*, 1 (2004)
- Brauer, G., & Bräuer, G. (Eds.). (2002). *Body and language: Intercultural learning through drama* (Vol. 3). Greenwood Publishing Group.
- Bravo, C., Cravo, A., Duarte, E. (2015) *Metas Curriculares de Inglês* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf [Acedido em 27.09.2018]
- Brown, H. D., & Lee, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Vol. 1, p. 994). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Celce-Murcia, M. (2007). Towards More Context and Discourse in Grammar Instruction. *TESL-EJ*, 11(2), n2.
- Cook, V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching* (2nd ed). New York: Arnold.
- Cook, V. (2000). *Linguistics and second language acquisition*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press and Macmillan Publishers Ltd.
- Dodson, S. (2000). Learning Languages Through Drama. *Texas Papers in Foreign*

- Education*. 5(1), 129-141.
- Donohue, P. (2004). Exploring Peer Learning with Neuro Linguistic Programming and Reciprocal Teaching. *GFL-Journal*, 1, 84-109.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. Ernst Klett Sprachen.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Laurence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dreyer, H., & Schmitt, R. (2011). *Lehr-und Übungsbuch der deutschen Grammatik– Neubearbeitung: Englische Ausgabe*. Hueber Verlag.
- Dudenredaktion. (2016). *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Bibliographisches Institut GmbH.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50(3), 213-218.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2008). Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. *The Handbook of Educational Linguistics*, 437.
- Ellis, R. (2010). Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. *In The Handbook of Educational Linguistics (pp. 437-455)*. Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Ellis, R. (2015). *The importance of focus on form in communicative language teaching*. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 1-12.
- Engel, U. (2008). *Deutsche grammatik*. Heidelberg: Julius Groos.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*.

- Even, S. (2004). Dramagrammar in theory and practice. *GFL-Journal*, 1, 35-51.
- Freeman, D. L. (2001). Teaching grammar. *Teaching English as a second or foreign language*, 262.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Harfitt, G. J. (2012). How class size reduction mediates secondary students' learning: Hearing the pupil voice. *Asia Pacific Education Review*, 13(2), 299-310.
- Helbig, G., & Buscha, J. (2013). *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching* (Vol. 84). London: Longman.
- Huber, R. (2004). Persönlichkeit als Ressource. Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen. *GFL-Journal*, 1 (2004), 52-72.
- Huddleston, R., & Pullum, G. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge University Press, 53(2), 193-194.
- Klein, J. (2004). Planning Middle School Schedules for Improved Attention and Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48(1), 441-450 doi: 10.1080/0031383042000245825
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long, (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Essex: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.
- Larsen-Freeman, D. (2001) Teaching grammar. In Celce-Murcia, M. (Ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed. pp. 251-266). Heinle & Heinle.

- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 2(1), 39-52.
- Mahadi, T. S. T., & Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24).
- Matas, C. P., & Natolo, M. (2011). Love Grammar: Student-driven Grammar Learning Games. *International Journal of Learning*, 17(10).
- Moraitis, A. (2011). *Dramapädagogik–Dramagrammatik Dramatische Arbeit in allen Fächern*. Universität Duisburg Essen.
- Moreira, A., Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S., Almeida, T. (2003) *Programa de Inglês* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf [Acedido em 27.09.2018]
- Oelschläger, B. (2004). Szenisches Spiel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *GFL-Journal*, 1(2004), 24-34.
- Parrott, M. (2004). *Grammar for English language teachers: with exercises and a key (2nd ed.)*. Ernst Klett Sprachen.
- Paterson, K., & Wedge, R. (2013). *Oxford Grammar for EAP*. Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy (Vol. 20)*. Oxford: Oxford University Press.
- Ribeiro, C., Mota, L. *Programa de Alemão* (2005) https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/alemao_10_11_inic.pdf [Acedido em 27.09.2018]
- Richards, J. C., Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr-und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische

Berufspraxis, Universität Oldenburg.

Schewe, M., & Even, S. (2016). *Performatives Lehren, Lernen, Forschen—Performative Teaching, Learning, Research*.

Schewe, M., & Shaw, P. (1993). *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schmenk, B. (2004). Drama in the Margins: The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. *GFL-Journal*, (1), 1-23.

Scott, T. (1999). *How to teach grammar*. England: Pearson Education Limited.

Terrell, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.

Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15.

Walker, J. M. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.

Anexos

Anexo 1 (Ficha de observação: disciplina)

13

U. PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task - Techniques for maintaining discipline.

1. During the class watch carefully and answer the following questions:

- a) How does the teacher deal with latecomers?
The teacher asked the students if they knew what time it was and carried on with the lesson.
- b) How much noise does the teacher tolerate in class?
Not much. The teacher will interrupt class if students get too loud.
- c) How does the teacher show disapproval for inappropriate behaviour?
What exactly does she do or say?
The teacher says "Stop that!" or "Quite, please.", waits for silence and then goes on. The teacher has also once told a student that he would have "falta de comportamento" and it looked like she wrote it down after that.
- d) Does the teacher have a clear set of class management rules? Is the teacher consistent in enforcing these rules?
The teacher seems to correct bad behavior the same way in both classes (9th and 10th grade) and on different days.
- e) Is the teacher fair to all students? Describe how.
All students are corrected the same and usually face the same consequences. The only exception would be students who insist on bad behaviour. The teacher is gradually becoming less tolerant towards them.
- f) How would you assess the teacher's style of class management (authoritarian, cooperative, other ...)?
It is a balance between the cooperative and the authoritative style, hardly ever authoritarian. The teacher gets more serious when students start to push it, though.

Make a list of a) verbal and b) non-verbal techniques employed:

	a) Verbal techniques	b) Non-verbal techniques
1)	"Shh, quite, please!"	Stops talking
2)	"Are you speaking?"	Looks from the corner of her eye
3)	"Why aren't you working?"	Cross her arms in disapproval
4)	"Can I speak, please?"	
5)	"Vais ter uma falta de comportamento."	
6)	"Is there any problem?"	

2. After the lesson discuss with your mentor:

- a) How she decided which technique to use. Try and complete the table above with ideas from your colleagues or other sources.

The teacher is very serious about behavior and so are the criteria for evaluation at this school. In grades 7 through 9 behaviour and participation are 30% of a student's grade, in grades 10 through 12 they count 10%.

The teacher does not bother so much about students who are distracted as about students who are disruptive and keep their classmates from learning. She sometimes lets students get away with not doing the activities, but if they get too loud or bother others, she will intervene.

Verbal techniques	Non-verbal techniques
Reminding students that behavior is a part of their grade	Looking at students with serious face
Asking students why they behave badly	Rearranging seating so that students who behave badly do not sit together
Talking to students at the end of class in private	Making the Shh sign with hand/finger
Establishing rules and consequences for bad behaviour	Moving around the classroom asserting her presence
Praising students for good behaviour	


- b) How the students responded to the different techniques of keeping discipline employed

Some of the students get quiet after being reprimanded by the teacher, but they often get loud and disruptive again a few minutes later. Others blame their classmates and say they are not the ones causing trouble. Others still look ashamed and do not really answer the teacher when she reprimands their behavior/attitude.

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, ULodz, Poland]

Anexo 2 (Ficha de observação: papéis do professor)

21

 <p style="margin: 0;">FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).</p>

Classroom Observation Task: Reflecting on the Role of the Teacher.

Over the course of a series of classes, record the actions/language associated with the different interpretations of the role of the teacher.

<i>Role of the Teacher</i>	What did the teacher say or do?
Manager	Organise and manage the classroom environment and Ss behaviour to maximise learning potential.
	"Okay. Quiet! What is the problem?" (when a couple of students started making a lot of noise)
	"Wait a moment, Rodrigo." (looks at other student) "May we go on?"
	"Your colleague is speaking." (expecting students to get quiet)
Quality Controller	Maintain the quality of the language used in the classroom. Correct language use to be encouraged and incorrect discouraged.
	"That is not how we ask questions. In questions we change the subject/verb order." (demonstrates on the board)
Group Organiser	Develop an environment in which the Ss work cooperatively on group tasks.
Facilitator	Help the Ss discover their ways of learning and to work independently.
	"Look at the coursebook." (students have the language bank there)
Motivator	Improve Ss confidence and interest in language learning by creating motivating activities
	"Why don't you say that in English?"
	"You can say that in English." (waits for the students to change from Portuguese into English)
Empowerer	Take as little control as possible. Let the Ss make their own decisions about approaches to learning and learning outcomes.
Team member	Seen as a team member and encourages class to act and interact like a team should.

Post-Observation Discussion Topics.

- 1) What do teachers say/do to establish routines or procedures or rules?

The school has a *Reglamento* with rules the school community have to follow. Some of those concern how students must behave in and outside of class. Additionally, teachers can tell students what they can and cannot do either at the beginning of the year or along the way, if students start showing they are not aware of what appropriate classroom behavior is.

- 2) How do teachers maintain an acceptable level of performance during the class?

Teachers try to maintain an acceptable level of performance by directly correcting mistakes, by rephrasing students' answers so that they get the correct version of what they were trying to say/write, by going around the classroom and hinting at students' mistakes ("Are you sure that is the correct answer?"; "Do you agree with his/her answer?").

- 3) Is there any connection between type of activity and role of the teacher?

Yes. The lesson is rather teacher-centered. Thus, most of the activities are done individually and then corrected with the whole class. The teacher does ask the students a lot of questions. The teacher asks the students a lot of questions, but they are often very directed. Participation is mostly closely guided.

- 4) To what extent is each role limited by the "culture" of the school in question?

The school's *Reglamento* does not advocate for a specific teacher role. The main objective is that the teachers teach and the students learn. In respect to roles the document only states that students should respect the teacher's authority, so the teacher is considered the head of the class. However, the traditional classroom arrangement might limit the activities done in class and, therefore, the choice of roles by the teacher. The tables are arranged in lines and students sit in pairs, which means that for group work, for instance, the tables would have to be rearranged and the teacher might often feel that would take up too much time from the lesson.

- 5) Are there any roles that were not listed in the observation task worksheet?

Knowledge provider for example, which seems to be one of the roles our mentor takes on the most. The teacher possesses the information to be passed on to the students.

- 6) How much are these roles subservient to the basic need for motivation and discipline?

It depends on what the students favour. Some students enjoy a more teacher-centered approach and like feeling that the teacher has authority in her field and they can trust her. Other students, however, feel that class is not fun/interesting and they would like to work in groups and do different types of activities.

[adapted from Richards, J.C and Lockhart, C. (1994), pp.105/106]

Anexo 3 (Ficha de observação: padrões de interação)

15



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals.

The interaction patterns are:

- teacher speaks to whole class (T-Ss),
- individual speaks to the whole class (S-Ss)
- teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- all learners speaking in pairs (S-S closed),
- all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- all learners speaking and moving around the class (S-S)
- silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
a) T-Ss	X	X			X			X	X	
b) S-Ss										
c) T-S open		X	X							X
d) T-S closed		X				X				
e) S-T open				X				X	X	
f) S-T closed										
g) S-S open										
h) S-S closed										
i) Ss-S closed										
j) S-S										
k) silence/zero							X			

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
If the objective is to present new language I would expect a more teacher-centered lesson and, therefore, more teacher talk. (T-Ss; T-S open)
- If the aims of the lesson are to practise language what sort of pattern would you expect?
I would expect students to participate more and interaction with each other. (S-S open; S-S closed; Ss-S closed)

- 3) How does the type of material and type of activity affect the pattern?
- If the type of activity is filling in the gaps and making the correction on the board the pattern will most likely be T-S open. If the activity focuses more on pair or group work, we can expect patterns such as S-S closed and Ss-Ss. However, activities do not always have to correspond to a specific interaction pattern. The teacher can, for instance, encourage students to share their work with a classmate or to do peer correction (even) if the activity was done individually. That is an easy and effective way of bringing interaction into the classroom.

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U Lodz, Poland]

Anexo 4 (Questionário do ciclo 0 de inglês)

Questionário

O seguinte questionário tem como objetivo recolher informações sobre as percepções dos alunos relativamente à aprendizagem da língua estrangeira no âmbito do projeto de investigação-ação da professora estagiária Adriana Torres. Não há respostas certas ou erradas. A confidencialidade das informações recolhidas está assegurada.

Parte I

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino
2. Idade: _____ anos
3. Língua(s) Materna(s): _____
4. Ano letivo: _____ / _____

Parte II

Assinala com X a opção que melhor reflete as tuas percepções em relação ao ensino e à aprendizagem de inglês, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. Gosto de aprender inglês.	1	2	3	4	5
2. Acho que aprender inglês é útil.	1	2	3	4	5
3. Gosto das aulas de inglês.	1	2	3	4	5
4. Tenho facilidade em aprender inglês.	1	2	3	4	5

5. Quais as tuas principais dificuldades na aprendizagem da língua inglesa?

Parte III

Assinala com X a opção que melhor reflete as tuas percepções em relação ao ensino e à aprendizagem de gramática, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem concordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. Gosto de aprender gramática.	1	2	3	4	5
2. Acho que aprender gramática é útil.	1	2	3	4	5
3. Gosto das aulas em que aprendo gramática.	1	2	3	4	5
4. Tenho facilidade em aprender gramática.	1	2	3	4	5

5. De que forma costumás aprender gramática nas aulas de inglês (através de tabelas, exercícios de preencher espaços, com músicas, etc.)?

6. Achas que gostarias de aprender gramática através de exercícios diferentes (pequenas peças de teatro, mímica, manipulação de objetos, jogos, etc.)? Porquê?

Obrigada pela colaboração! ☺

Anexo 5 (Questionário do ciclo 0 de alemão)

Questionário

O seguinte questionário tem como objetivo recolher informações sobre as percepções dos alunos relativamente à aprendizagem da língua estrangeira no âmbito do projeto de investigação-ação da professora estagiária Adriana Torres. Não há respostas certas ou erradas. A confidencialidade das informações recolhidas está assegurada.

Parte I

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino
2. Idade: _____ anos
3. Língua(s) Materna(s): _____
4. Ano letivo: ____/____

Parte II

Assinala com X a opção que melhor reflete as tuas percepções em relação ao ensino e à aprendizagem de alemão, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. Gosto de aprender alemão.	1	2	3	4	5
2. Acho que aprender alemão é útil.	1	2	3	4	5
3. Gosto das aulas de alemão.	1	2	3	4	5
4. Tenho facilidade em aprender alemão.	1	2	3	4	5

5. Quais as tuas principais dificuldades na aprendizagem da língua alemã?

Parte III

Assinala com X a opção que melhor reflete as tuas percepções em relação ao ensino e à aprendizagem de gramática, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. Gosto de aprender gramática.	1	2	3	4	5
2. Acho que aprender gramática é útil.	1	2	3	4	5
3. Gosto das aulas em que aprendo gramática.	1	2	3	4	5
4. Tenho facilidade em aprender gramática.	1	2	3	4	5

5. De que forma costumás aprender gramática nas aulas de alemão (através de tabelas, exercícios de preencher espaços, com músicas, etc.)?

6. Achas que gostarias de aprender gramática através de exercícios diferentes (pequenas peças de teatro, mímica, manipulação de objetos, jogos, etc.)? Porquê?

Obrigada pela colaboração! ☺

Anexo 6 (Resultados dos questionários do ciclo 0)

9 Inglês																
	Sexo	Idade	Língua Ma	Likert 2.1	Likert 2.2	Likert 2.3	Likert 2.4	Likert 3.1	Likert 3.2	Likert 3.3	Likert 3.4	Resposta aberta 2.5	Resposta aberta 3.5	Resposta ab		
1101	M	14 PT		5	5	5	3	5	5	5	5	3 TUDO	TAB, MUS, ESP	TALVEZ - J,		
1102	F	14 PT		4	5	3	3	4	5	3	3	S	TAB, MUS, ESP	SIM - J, M		
1103	M	14 PT		5	4	3	3	2	5	3	2	VT, G	TAB, MUS, ESP	SIM		
1104	F	14 PT		4	5	4	4	4	5	4	4	V, S	TAB, EDIV, MAN, CA	SIM		
1105	F	14 PT		4	5	4	4	4	5	4	4	V, S	EDIV, MAN	SIM		
1106	F	13 PT		3	5	3	1	3	5	4	3	V,S	ESP	NÃO		
1107	F	14 PT		5	5	5	4	3	4	3	3	G	ESP	SIM		
1108	M	13 PT		5	5	4	4	4	5	4	4	VT	ESP, TAB	SIM - J		
1109	M	16 PT		2	2	2	2	2	2	2	2	TUDO	ESP	NÃO		
1110	F	14 PT		4	4	3	2	5	5	5	5	R, W	ESP, MUS	TALVEZ		
1111	M	14 PT		5	5	4	5	3	5	3	4	L	ESP, MUS	NÃO		
1112	M	14 PT		4	5	4	4	4	5	4	4	R, S	TAB, MUS, ESP	SIM - J, M		
1113	M	15 PT		3	5	3	2	2	4	3	2	VT	TUDO, ESP	SIM		
1114	M	13 PT		4	5	4	4	3	4	3	3	G	TAB, MUS, ESP	NÃO		
1115	M	14 PT		5	4	4	2	3	5	3	2	G	TAB, MUS	SIM		
1116	F	14 PT		5	5	4	5	3	4	3	5	NADA	MAN	SIM		
1117	F	14 PT		3	5	3	3	1	5	1	2	VT	TAB, MUS	SIM		
1118	F	14 PT		5	5	4	5	4	5	3	4	G, VT	ESP	TALVEZ		
1119	M	14 PT		5	5	3	4	4	5	3	4	G, VT	TAB, EDIV	NÃO		
1120	M	15 PT		4	5	4	3	3	5	3	3	G	ESP	RI		
				4.2	4.7	3.65	3.35	3.3	4.65	3.3	3.25					
10 Inglês																
	Sexo	Idade	Língua Ma	Likert 2.1	Likert 2.2	Likert 2.3	Likert 2.4	Likert 3.1	Likert 3.2	Likert 3.3	Likert 3.4	Resposta aberta 2.5	Resposta aberta 3.5	Resposta ab		
1201	F	15 PT		4	4	4	4	4	4	4	4	3 G, VT, W	TAB, MUS, ESP	SIM		
1202	F	15 PT		3	5	4	2	2	4	3	2	TRAD, W	TAB, EDIV	SIM		
1203	F	15 PT		3	4	3	2	3	3	3	2	TUDO	TAB, ESP	TALVEZ		
1204	M	15 PT		4	5	4	4	3	5	3	3	G, VT	TAB, ESP	NÃO		
1205	M	15 PT		4	5	4	3	4	4	3	3	S	MUS, ESP, LINK	SIM - J, T		
1206	M	15 PT		5	5	4	4	4	5	3	4	S	TAB, MUS, ESP, LINK	SIM - J		
1207	F	15 PT		5	5	4	5	4	5	4	5	NADA	TAB, MUS, ESP	SIM		
1208	F	15 PT		5	5	4	5	4	5	5	5	NADA	PPT	SIM		
1209	F	17 PT		3	3	4	5	3	3	4	3	W, S	ESP, TAB	SIM		
1210	F	16 PT		4	4	4	3	3	4	4	3	VT	PPT, MUS	SIM		
1211	F	15 PT		4	4	3	4	3	4	3	3	R	EDIV, MUS	SIM		
1212	M	16 PT		5	5	5	5	4	5	5	5	VT	ESP, MUS	SIM		
1213																
1214																
1215																
1216																
1217																
1218																
1219																
				4.083333	4.5	3.916667	3.833333	3.416667	4.25	3.666667	3.333333					

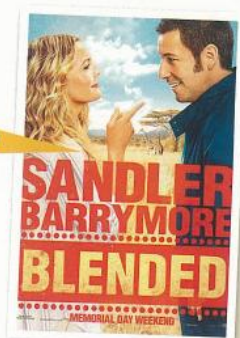
10 Alemão																
	Sexo	Idade	Língua Ma	Likert 2.1	Likert 2.2	Likert 2.3	Likert 2.4	Likert 3.1	Likert 3.2	Likert 3.3	Likert 3.4	Resposta aberta 2.5			Resposta aberta 3.5	Resposta aberta 3.6
	2101	F	16 PT	4	5	3	4	2	3	3	3	3 GEN, KAS, PRO			TAB, ESP, P/R	TALVEZ
	2102	F	16 PT	5	4	5	3	4	4	5	5	3 GEN, KAS			TAB, ESP, EDIV	NÃO
	2103	M	17 PT	4	4	4	4	4	3	4	4	3 G, PRON			EDIV, TAB, ESP, J	SIM
	2104	F	15 PT	5	5	5	4	3	4	3	4	4 G, PRON			TAB, EDIV, ESP	NÃO
	2105	F	14 PT	5	4	5	4	4	4	4	4	3 G, R			TAB, EDIV	NÃO
	2106	F	14 PT	5	4	5	4	4	4	4	4	4 G			TAB, EDIV	NÃO
	2107	M	15 PT	5	4	5	3	4	3	4	4	3 G, VK			ESP	NÃO
	2108	F	15 PT	5	5	5	4	4	5	5	5	5 GEN			TAB, ESP	SIM
	2109	F	15 PT	5	4	4	4	4	5	4	5	5 W, SP, V			TAB, ESP	SIM
	2110	F	15 PT	5	5	4	4	4	5	4	4	4 SP, GEN			TAB, ESP	SIM - T
	2111	F	15 PT	5	4	5	5	4	4	4	4	4 VK, PRO, GEN			EXP, EDIV	SIM - T, M
	2112	F	15 PT	4	5	4	4	3	5	3	3	3 G			TAB, ESP, EDIV	SIM - MO, J
	2113	F	15 PT	4	5	5	4	3	4	3	3	3 PRO, KAS			TAB, ESP, EDIV	SIM - T
	2114	M	15 PT	5	5	4	4	3	5	3	4	4 G, R			TAB, ESP	SIM - T, MO, J
	2115	M	15 PT	5	4	4	4	4	5	4	4	4 S, G			TAB, ESP	SIM - J
	2116	F	16 PT	5	5	5	4	4	5	4	4	4 ART			ESP	SIM - J
	2117	M	18 PT	5	3	4	3	4	4	4	4	3 R			TAB, EDIV	NÃO
	2118															
				4.764706	4.411765	4.470588	3.882353	3.647059	4.235294	3.823529	3.647059					
11 Alemão																
	Sexo	Idade	Língua Ma	Likert 2.1	Likert 2.2	Likert 2.3	Likert 2.4	Likert 3.1	Likert 3.2	Likert 3.3	Likert 3.4	Resposta aberta 2.5			Resposta aberta 3.5	Resposta aberta 3.6
	2201	M	16 PT	5	5	4	3	4	5	5	5	4 V			TAB, ESP	NÃO - MO
	2202	F	16 PT	5	5	4	4	4	5	4	5	5 S			TAB, ESP, EDIV	NÃO
	2203	M	16 PT	5	5	5	4	4	5	4	4	4 SP, PRON			TAB, EDIV	SIM
	2204	F	17 PT	5	5	5	5	5	5	5	5	5 PRON			EXP, TAB, EDIV	SIM
	2205	F	16 PT	5	5	5	4	4	5	5	5	4 G, PRON			TAB, ESP	NÃO
	2206	F	16 PT	5	4	4	4	4	4	4	4	4 S			TAB, ESP, ST	SIM - J
	2207	F	16 PT	5	4	5	4	3	5	3	4	4 V, R			TAB, ESP, LINK	NÃO
	2208	M	16 PT	4	5	4	3	3	4	3	3	3 G, PRON			ESP	SIM
	2209	F	16 PT	5	4	5	4	4	4	4	4	4 G			TAB, ESP	NÃO
	2210	F	16 PT	3	4	4	3	4	4	4	4	4 WO			ESP	NÃO
	2211	M	16 PT	3	3	3	2	3	3	3	2	2 G			TAB, EDIV	NÃO
	2212	F	15 PT	4	5	5	4	5	5	4	4	4 S, L			ESP, TAB, ST	NÃO
	2213	M	16 PT	5	5	5	4	5	5	5	5	5 GEN			ESP	NÃO
	2214	F	16 PT	5	5	5	5	4	5	4	4	4 V, VT			EDIV, TAB	NÃO
	2215	M	16 PT	5	5	5	5	4	4	4	4	5 NADA			ESP, TAB	SIM
	2216	M	15 PT	4	4	4	5	2	4	3	3	3 PRON			EDIV	NÃO
	2217	F	16 PT	4	4	5	3	3	3	3	3	3 G			EDIV	SIM
	2218	F	16 PT	5	5	4	4	4	5	4	4	4 NADA			TAB, ESP	SIM - J
	2219	M	16 PT	2	4	3	1	1	2	1	1	1 G, V			ESP, TAB	SIM
	2220	F	16 PT	5	5	5	5	5	5	5	5	4 V, VT			TAB, ESP	NÃO
	2221	F	16 PT	5	5	4	5	4	5	4	5	5 NADA			EXP, EDIV	NÃO
	2222	M	16 PT	5	4	5	4	4	4	3	3	3 V, VK, KAS			TAB, ESP, EXP	NÃO
				4.5	4.545455	4.454545	3.863636	3.772727	4.363636	3.818182	3.818182					
				#REF!	#REF!	#REF!	#REF!	#REF!	#REF!	#REF!	#REF!					
LEGENDAS																
Resposta aberta 1.5				Resposta aberta 2.5				Resposta aberta 2.6								
TUDO				TUDO				RI				Resposta inválida				
NADA				ST				SIM								
S				MUS				NÃO								
G				ESP				TALVEZ								
R				EDIV				J				Jogos				
W				MAN				M				Mímica				
L				CA				T				Peças de teatro				
TRAD				PPT				MO				Manipulação de Objetos				
GEN				LINK												
KAS				P/R												
PRO																
PRON																
V																
SP																
VK																
WO																

Anexo 7 (Atividades do manual para vocabulário e oralidade)


2.2. THE BIG SCREEN

VOCABULARY / SPEAKING

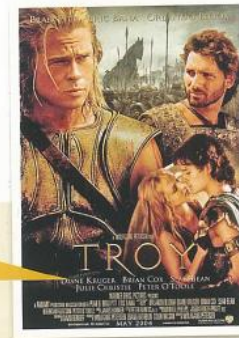
1 Work in pairs. Look at the film posters and match each film (A – F) with its type (1 – 6). If you don't know the answer, have a guess.



A




B




C

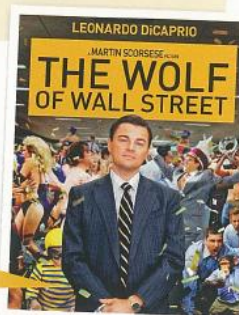
Types of films



D



E



F

1. ☐ Romantic comedy
2. ☐ Musical
3. ☐ Biographical drama
4. ☐ Fantasy film
5. ☐ Romantic drama
6. ☐ Epic war film

2 Talk about these questions with a partner.

- a) Do you ever go to the cinema?
- b) What kinds of films do you like best?
- c) What was the last film you saw?
- d) What is your favourite film ever?
- e) Why do you like it so much?
- f) Who is your favourite film star? Why?
- g) Can you recognise any actor/actress on the posters?

Answers

1. 1. A; 2. D; 3. F;
4. B; 5. E; 6. C

2. Personal answers.

• **Workbook**
(pp. 24, 25, exs. A, B)

SEE
TEEN FILE pp. 9, 10

Anexo 8 (Atividades do manual para gramática)

UNIT 2 A QUESTION OF ART

GRAMMAR / LISTENING

PRESENT PERFECT VS PAST SIMPLE

Compare these examples:

Present Perfect	Past Simple
<p><i>I've seen</i> two films this week. (This week has not finished yet.)</p> <p>We use the present perfect for a period of time that continues until now.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p><i>I have seen</i> that film already. (We don't know when.)</p> <p>We use the present perfect when the time is not specific.</p> <p>Time expressions: <i>already, yet, this (week), since (2011), for (two days)...</i></p>	<p><i>I saw</i> two films last week. (Last week finished last weekend.)</p> <p>We use the past simple for a finished time in the past.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p><i>I saw</i> that film on Saturday. (We know exactly when.)</p> <p>We use the past simple when the past time is mentioned or understood.</p> <p>Time expressions: <i>yesterday, last week/ month/year, (three days) ago, in 2013...</i></p>

EXCLUSIVO PROFESSOR(A)

MC LG8
15. 10. Distinguir quando deve utilizar o past simple e o present perfect.

CD Track 18

Answers

1. (1) have died
(2) have loved
(3) believed
(4) has brought
(5) have loved

Apresentação multimídia

Present Perfect vs Past Simple

SEE
TEEN FILE p. 13

In 2011, **Christina Perri**, an American singer-songwriter, wrote and recorded this song for the soundtrack of the film *Twilight*.

A thousand years

[Chorus:]

I ⁽¹⁾ _____ every day waiting for you
 Darling, don't be afraid I ⁽²⁾ _____ you
 For a thousand years
 I'll love you for a thousand more

And all along I ⁽³⁾ _____ I would find you
 Time ⁽⁴⁾ _____ your heart to me
 I ⁽⁵⁾ _____ you for a thousand years
 I'll love you for a thousand more
 One step closer
 One step closer
(Repeat)

Christina Perri, *A thousand years* (abridged)

Anexo 9 (Atividades do manual para gramática)

A QUESTION OF ART UNIT 2

2 Put the verbs in brackets into the present perfect or past simple.

Rose: I was looking for you, but I ⁽¹⁾ _____ (not can) find you anywhere. Where ⁽²⁾ _____ (you/be)?

Steven: I ⁽³⁾ _____ (go) to the cinema. I ⁽⁴⁾ _____ (arrive) five minutes ago.

Rose: What film ⁽⁵⁾ _____ (you/see)?

Steven: I ⁽⁶⁾ _____ (see) *Vampire Academy*.

Rose: How long ⁽⁷⁾ _____ (you/be) a fan of fantasy-adventure movies?

Steven: Since I ⁽⁸⁾ _____ (be) twelve.

Rose: I ⁽⁹⁾ _____ (hear) there's a good comedy showing in the cinemas, starring Robin Williams.

Steven: Oh, I know. I ⁽¹⁰⁾ _____ (not see) it yet.

3 Complete these statements on Robin Williams' death with the correct verb tense.

a) "I ⁽¹⁾ _____ (never/meet) anyone who ⁽²⁾ _____ (enjoy) making people laugh more than Robin." – Actress Minnie Driver, co-star in *Good Will Hunting*.

b) "We ⁽³⁾ _____ (lose) one of this generation's greatest actors. He truly ⁽⁴⁾ _____ (deserve) the title of 'genius'." – Chris Columbus, director of *Mrs Doubtfire*.
<http://www.bbc.com/news/in-pictures-28756221>

4 Complete the second sentence so that it means the same as the first. Use no more than three words. Follow the example.

a) I became an actress five years ago.
I have been an actress for five years.

b) He played one computer game this morning and one this afternoon.
 _____ two computer games so far today.

c) We started our English course three weeks ago.
 _____ on this English course for three weeks.

d) Do you know what score you got in the test?
 _____ had the result of your test?

e) The last time Eric went on holiday was five years ago.
 Eric _____ on holiday for five years.

EXAM PRACTICE

Answers

2.
 (1) couldn't
 (2) were you
 (3) went
 (4) arrived
 (5) did you see
 (6) saw
 (7) have you been
 (8) was
 (9) 've heard
 (10) haven't seen

3.
 (1) 've never met
 (2) enjoyed
 (3) 've lost
 (4) deserved

4.
 b) He has played
 c) We have been
 d) Have you
 d) hasn't gone

• **Workbook**
 (p. 26, ex. C)

• **Teacher's File**
 (Worksheets)

 Resolução interativa de alguns exercícios

fifty-three 53

Anexo 10 (Plano de aula – *modal verb pantomime*)



SCHOOL:	EB 2, 3 + S de Ermesinde	STUDENT TEACHER:	Adriana Torres
DATE:	13.03.2018	LENGTH OF LESSON:	50 minutes
CLASS LEVEL:	9th grade	CLASS SIZE:	20 students
SUMMARY: Drama Grammar: modal verb pantomime.			
AIMS (4Cs) Content: (thematic ideas/concepts) To talk about health and fitness. To talk about one's ability (swimming, playing an instrument, ...) To give advice regarding health. Communication: (Language focus; language needed for communication in tasks) To practise spoken interaction in the context of a dramatic activity. To be able to communicate with and without words. Cognition: (Thinking skills development) To create simple sentences with different uses of the modal verbs. To express oneself through facial and body expressions. To read body language. Culture: (Target culture(s); intercultural communication; perceptions of self and others) To make interaction an integral and indispensable part of the learning process. To learn how to collaborate with classmates by respecting their differences.			
TIMETABLE FIT: This is the fifth 50-minute lesson in this unit: Health and Fitness.			
IN-CLASS ASSESSMENT: The students are evaluated through their spoken interaction in class as well as a part of their dramatic performance, as it shows understanding of the task.			
ASSUMPTIONS: The students have learned several uses of the modal verbs in previous years and have also revised most uses of modal verbs in the previous lesson. The students are capable of making their own sentences, using modal verbs in the affirmative, the negative and the interrogative as well as employing short forms. The students are comfortable with interactive activities whether these be in pairs or in groups.			
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: The students might struggle to understand how the activity works since this is for most, if not all, the first time they experiment with drama teaching. The teacher will try to guide the students as well as possible and be available to answer questions at any stage in the lesson. The students might also be a bit hectic since this is their last lesson before lunch. The teacher will try to channel their energy into the activity and also walk around the classroom to make sure students do not misbehave.			
AIDS/MATERIALS: Whiteboard, markers, pieces of paper.			

STAGES TIMINGS INTERACTION	STEPS	PROCEDURAL AIMS	MATERIALS/AIDS
11.25 – 11.32 7 min T – Ss open Ss – T open	a) T waits for Ss to get to class and greets them. T writes the summary on the board and asks Ss to copy it into their notebooks.	a) The aim of this stage is to make sure all Ss are present before the lesson begins. It is also to make Ss feel welcome.	a) Whiteboard, markers
11.32 – 11.42 10 min T – Ss open Ss – T open	a) T asks Ss to put away all of their belongings. They do not need any materials for this activity.	a) The aim of this stage is to make sure the Ss do not unnecessarily get distracted. It is also to avoid that they check their coursebook for some modal verbs.	a) ---
T – Ss open Ss – T open	b) T tells Ss how the activity works and gives them an example of a pantomime. T chooses one sentence and asks Ss to try and guess which sentence with a modal verb would better reflect what is taking place. If the Ss struggle to understand, the T tries to show them another	b) This aim of this stage is to make sure the Ss understand how the activity works and also to make the Ss more comfortable and relaxed as they see the T do it first.	b) ---

	example.		
11.42 – 12.07 25 min T – Ss open Ss – T open Ss – Ss open	<p>a) T calls one pair of Ss at a time and asks them to take a piece a paper from her hand. Ss look at the paper and they perform the pantomime. They can make sounds, but cannot say or write words. If Ss see any object they consider useful for the pantomime, they can use it.</p> <p>b) As the pairs do this Ss try to guess what might be written on the paper and say it out loud when they think they have the right answer. When a pair gets the right answer, they are next to do the pantomime.</p>	<p>a) The aim of this stage is to let Ss express themselves without words, showing they have understood the meaning of the modal verbs written on the paper.</p> <p>b) The aim of this stage is for Ss to show they know multiple modal verbs and what they can express. It is also a fun way for them to interact and a reason for them to want to get the answer right.</p>	<p>a) Pieces of paper, objects in the room</p> <p>b) ---</p>
12.07 – 12.15 8 min T – Ss open Ss – T open	<p>a) T tells Ss that they will reflect upon the activity they did. T asks Ss what they thought were the most difficult and the easiest aspects of the</p>	<p>a) The aim of this stage is to try to understand where the Ss' weaknesses lie and make suggestions for further</p>	<p>a) ---</p>

	<p>activity. T points out possible solutions to the Ss' problems.</p> <p>b) T asks Ss if they enjoyed the activity or not and why. What would the Ss like to be different? Which changes would they make to the activity to make it better?</p> <p>c) T thanks Ss for their participation in class and wishes them the rest of a good day.</p>	<p>improvement.</p> <p>b) The aim of this stage is to let Ss share their feelings regarding the activity and to take their suggestions and possibly apply them to future activities.</p> <p>c) The aim of this stage is to motivate Ss by acknowledging their work and effort.</p>	<p>b) ---</p> <p>c) ---</p>
--	--	--	-----------------------------

Anexo 11 (Plano de aula – *defining relative clauses*)

15



SCHOOL:	Escola 2,3 + S de Ermesinde	STUDENT TEACHER:	Adriana Torres		
DATE:	13.04.2018	LENGTH OF LESSON:	50 minutes	TIME:	11.25
CLASS LEVEL:	9 th grade	CLASS SIZE:	20 students		
SUMMARY: Grammar game: The fashion industry in a nutshell.					
AIMS (4Cs)					
Content: (Thematic ideas/concepts)					
To learn about the fashion industry (models, designers, health issues, important dates).					
To learn the meanings and uses of relative pronouns and adverbs.					
Communication: (Language focus; language needed for communication in tasks)					
To define things, people and places through the use of relative pronouns/adverbs.					
To discuss in groups possible ways of connecting sentences.					
Cognition: (Thinking skills development)					
To recall information about the structure of the grammar.					
To apply this information to the sentences.					
To transform sentences by using relative pronouns/adverbs so that the meaning remains the same.					
To understand differences between registers (formal and informal).					
To negotiate about the meaning and use of relative pronouns/adverbs.					
Culture: (Target culture(s); intercultural communication; perceptions of self and others)					
To learn about the fashion industry in different countries and in different time periods.					
To learn how the fashion industry deals with certain problems such as health issues and controversial attire.					
TIMETABLE FIT: This is the third 50m class in this unit: Unit 2: Body and aches.					
IN-CLASS ASSESSMENT: The Ss are evaluated by their oral participation in class and by their ability to cooperate with their classmates during group work. Also, the Ss will be given a worksheet with homework for the T to confirm their understanding of the grammatical item.					
ASSUMPTIONS: Relative pronouns and adverbs are not new to these students. Also, they have revised it in the previous lessons and should remember the main rules. The Ss possess vocabulary about the fashion industry and health issues.					
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: The class might be loud and chaotic since this is their last lesson before lunch. Therefore, the activity will be presented as a game (with winners) so that the Ss may be more motivated and concentrate on the activity. The Ss may also have some difficulties understanding how the activities work, so the teacher will try to explain them in a clear and careful way.					
AIDS/MATERIALS: Cards, markers, whiteboard, glue.					

STAGES TIMINGS INTERACTION	STEPS	PROCEDURAL AIMS	MATERIALS/AIDS
11.15-11.25 10 min	a) During the break the T will rearrange the classroom. This has also been arranged with one of the Ss.	a) The aim of this stage is to not spend valuable time from the lesson with rearranging the tables.	a) ---
11.25-11.30 5 min T – Ss open Ss – T open	a) T waits for all Ss to arrive and greets them. T writes the summary on the board and asks Ss to copy it into their notebooks.	a) The aim of this stage is to make sure all Ss are present before the lesson begins. It is also to create a nice atmosphere in the classroom.	a) Whiteboard, markers
11.30-11.40 10 min T – Ss open Ss – T open	a) T asks Ss if they remember what they had been doing in the previous lessons and sticks the cards with the relative pronouns to the board. A quick revision is done.	a) The aim of this stage is to remind Ss of what they've been learning so that they have a greater chance of getting answers right.	a) Cards, whiteboard, markers, glue
T – Ss open Ss – T open	b) T explains the rules of the game. T demonstrates how the activity works with the help of her fellow student teacher.	b) The aim of this stage is to make sure Ss understand how the game works. Also, by explaining the point system the T	b) Cards, whiteboard, markers

		makes sure Ss have another reason to want to do well in the game.	
11.40-12.10 30 min	a) Ss play the game. T corrects mistakes and helps Ss get to the right answer.	a) The aim of this stage is to let Ss try to figure out the answers on their own. Also, the interaction in groups might be a motivating factor for Ss. Also, the feedback given by the T increases the Ss' chances of getting the answer right in the following round.	a) Cards, whiteboard, markers
12.10-12.15 5 min	a) T asks Ss some questions: "What were your main difficulties?", "Did you enjoy the activity?", "What would you have done differently?".	a) These questions enable the T to understand what the major difficulties are so that they can be tackled in following lessons. The Ss' suggestions may also help the T make changes in the activity so that it works better in the future. It is also important that Ss feel that their opinion matters.	a) Whiteboard, markers

Anexo 12 (Regras do jogo – *fashion industry in a nutshell*)

21

THE FASHION INDUSTRY IN A NUTSHELL

Game rules

- The class will be divided into 5 groups of 4 students each.
- Each group gets a sentence at a time. All groups must connect their sentence to the main sentence. The main sentence is presented on the board at the beginning of every round.
- If the group connects the sentence correctly, they get 5 points.
- If the group uses the correct relative pronoun/adverb but make other mistakes such as using the wrong punctuation or repeating pronouns unnecessarily, they only get 3 points.
- If the students choose the wrong pronoun/adverbs, they get 0 points.
- If a group is loud when their classmates are presenting their sentences, they lose 1 point.
- The winning group gets a prize at the end.

Game Sentences

Round 1

Sara Sampaio is a famous model.

She works for Victoria's Secret.
She is 26 years old.
Her hometown is Porto.
I told you about her yesterday.
My brother is a fan of hers.

Round 2

New York Fashion Week is a major fashion event.

It takes place in downtown Manhattan.
It was created in 1993.
Its economic impact is estimated at \$887 million.
We went to that event last year.
Many famous designers attend it.

Round 3

France is a country.

It is known for its *haute couture*.
Its capital is Paris.
Underweight models were banned there.
A lot of people want to visit it.
Many models want to work there.

Round 4

Yves Saint Laurent was a famous fashion designer.

He was born in Paris in 1936.
 He created a tuxedo for women in 1966.
 His work changed the fashion industry.
 Many designers look up to him.
 His designs were unique.

Round 5 (extra)

I remember that day.

That day we went to Milano for a fashion show.
 That day Gisele Bündchen paraded for the last time.
 That day Sara Sampaio became an angel for Victoria's Secret.
 That day Atlanta school banned baggy clothes.
 That day Yves Saint Laurent passed away.

The fifth round will only be done if there's extra time left.

Groups

Group 1 – Rodrigo, Mariana, Bruno, Maria Rita.
Group 2 – Beatriz, Marco, Bernardo, Eduardo.
Group 3 – Vasco, Inês, Gonçalo, André.
Group 4 – Daniel, Diogo, Miguel, Mariana.
Group 5 – Noémia, Flávio, Alexandra, Rita.

Anexo 13 (Questionário do primeiro ciclo de inglês)

Questionário

O seguinte questionário tem como objetivo recolher informações sobre as percepções dos alunos relativamente à aprendizagem da língua estrangeira no âmbito do projeto de investigação-ação da professora estagiária Adriana Torres. Não há respostas certas ou erradas. A confidencialidade das informações recolhidas está assegurada.

Parte I

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino
2. Idade: _____ anos
3. Língua(s) Materna(s): _____
4. Ano letivo: ____/____

Parte II

Assinala com X a opção que melhor reflete as tuas percepções em relação ao a atividade com os verbos modais (“Modal verb pantomime”) feita na aula com a professora estagiária Adriana Torres, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. Gostei de rever e consolidar os diferentes usos dos verbos modais através da mímica.	1	2	3	4	5
2. Gostei de trabalhar com o/a colega que me foi atribuído/a.	1	2	3	4	5
3. Tive facilidade em fazer a mímica.	1	2	3	4	5
4. Tive facilidade em adivinhar os verbos modais através da mímica.	1	2	3	4	5
5. Acho que a mímica me ajudou a perceber os diferentes usos dos verbos modais.	1	2	3	4	5

6. Que sugestões gostarias de fazer relativamente à atividade? O que mudarias e o que manerias igual?

Parte III

Assinala com X a opção que melhor reflete as tuas percepções em relação à atividade com as orações relativas (“The fashion industry in a nutshell”), feita na aula com a professora estagiária Adriana Torres, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. Gostei de rever e consolidar as orações relativas (defining relative clauses) através do jogo “The fashion industry in a nutshell”).	1	2	3	4	5
2. Gostei de trabalhar com o grupo que me foi atribuído.	1	2	3	4	5
3. Tive facilidade em escolher o pronome/advérbio relativo para ligar as frases.	1	2	3	4	5
4. Tive facilidade em fazer as alterações necessárias na frase relativamente à pontuação.	1	2	3	4	5
5. Tive facilidade em substituir os pronomes pessoais pelos pronomes relativos.	1	2	3	4	5
6. Tive facilidade em perceber quando podia omitir o pronome relativo (usar os parêntesis).	1	2	3	4	5

7. Que sugestões gostarias de fazer relativamente à atividade? O que mudarias e o que manerias igual?

Obrigada pela colaboração! ☺

Anexo 14 (Resultados dos questionários do primeiro ciclo)

Sexo	Idade	Lógica Mat.	Usu. 1	Usu. 2	Usu. 3	Usu. 4	Usu. 5	Usu. 6	Usu. 7	Usu. 8	Usu. 9	Usu. 10	Usu. 11	Usu. 12	Usu. 13	Usu. 14	Usu. 15	Usu. 16	Usu. 17	Usu. 18	Usu. 19	Usu. 20	Usu. 21	Usu. 22	Usu. 23	Usu. 24	Usu. 25	Usu. 26	Usu. 27	Usu. 28	Usu. 29	Usu. 30	Usu. 31	Usu. 32	Usu. 33	Usu. 34	Usu. 35	Usu. 36	Usu. 37	Usu. 38	Usu. 39	Usu. 40	Usu. 41	Usu. 42	Usu. 43	Usu. 44	Usu. 45	Usu. 46	Usu. 47	Usu. 48	Usu. 49	Usu. 50	Usu. 51	Usu. 52	Usu. 53	Usu. 54	Usu. 55	Usu. 56	Usu. 57	Usu. 58	Usu. 59	Usu. 60	Usu. 61	Usu. 62	Usu. 63	Usu. 64	Usu. 65	Usu. 66	Usu. 67	Usu. 68	Usu. 69	Usu. 70	Usu. 71	Usu. 72	Usu. 73	Usu. 74	Usu. 75	Usu. 76	Usu. 77	Usu. 78	Usu. 79	Usu. 80	Usu. 81	Usu. 82	Usu. 83	Usu. 84	Usu. 85	Usu. 86	Usu. 87	Usu. 88	Usu. 89	Usu. 90	Usu. 91	Usu. 92	Usu. 93	Usu. 94	Usu. 95	Usu. 96	Usu. 97	Usu. 98	Usu. 99	Usu. 100	Usu. 101	Usu. 102	Usu. 103	Usu. 104	Usu. 105	Usu. 106	Usu. 107	Usu. 108	Usu. 109	Usu. 110	Usu. 111	Usu. 112	Usu. 113	Usu. 114	Usu. 115	Usu. 116	Usu. 117	Usu. 118	Usu. 119	Usu. 120	Usu. 121	Usu. 122	Usu. 123	Usu. 124	Usu. 125	Usu. 126	Usu. 127	Usu. 128	Usu. 129	Usu. 130	Usu. 131	Usu. 132	Usu. 133	Usu. 134	Usu. 135	Usu. 136	Usu. 137	Usu. 138	Usu. 139	Usu. 140	Usu. 141	Usu. 142	Usu. 143	Usu. 144	Usu. 145	Usu. 146	Usu. 147	Usu. 148	Usu. 149	Usu. 150	Usu. 151	Usu. 152	Usu. 153	Usu. 154	Usu. 155	Usu. 156	Usu. 157	Usu. 158	Usu. 159	Usu. 160	Usu. 161	Usu. 162	Usu. 163	Usu. 164	Usu. 165	Usu. 166	Usu. 167	Usu. 168	Usu. 169	Usu. 170	Usu. 171	Usu. 172	Usu. 173	Usu. 174	Usu. 175	Usu. 176	Usu. 177	Usu. 178	Usu. 179	Usu. 180	Usu. 181	Usu. 182	Usu. 183	Usu. 184	Usu. 185	Usu. 186	Usu. 187	Usu. 188	Usu. 189	Usu. 190	Usu. 191	Usu. 192	Usu. 193	Usu. 194	Usu. 195	Usu. 196	Usu. 197	Usu. 198	Usu. 199	Usu. 200	Usu. 201	Usu. 202	Usu. 203	Usu. 204	Usu. 205	Usu. 206	Usu. 207	Usu. 208	Usu. 209	Usu. 210	Usu. 211	Usu. 212	Usu. 213	Usu. 214	Usu. 215	Usu. 216	Usu. 217	Usu. 218	Usu. 219	Usu. 220	Usu. 221	Usu. 222	Usu. 223	Usu. 224	Usu. 225	Usu. 226	Usu. 227	Usu. 228	Usu. 229	Usu. 230	Usu. 231	Usu. 232	Usu. 233	Usu. 234	Usu. 235	Usu. 236	Usu. 237	Usu. 238	Usu. 239	Usu. 240	Usu. 241	Usu. 242	Usu. 243	Usu. 244	Usu. 245	Usu. 246	Usu. 247	Usu. 248	Usu. 249	Usu. 250	Usu. 251	Usu. 252	Usu. 253	Usu. 254	Usu. 255	Usu. 256	Usu. 257	Usu. 258	Usu. 259	Usu. 260	Usu. 261	Usu. 262	Usu. 263	Usu. 264	Usu. 265	Usu. 266	Usu. 267	Usu. 268	Usu. 269	Usu. 270	Usu. 271	Usu. 272	Usu. 273	Usu. 274	Usu. 275	Usu. 276	Usu. 277	Usu. 278	Usu. 279	Usu. 280	Usu. 281	Usu. 282	Usu. 283	Usu. 284	Usu. 285	Usu. 286	Usu. 287	Usu. 288	Usu. 289	Usu. 290	Usu. 291	Usu. 292	Usu. 293	Usu. 294	Usu. 295	Usu. 296	Usu. 297	Usu. 298	Usu. 299	Usu. 300	Usu. 301	Usu. 302	Usu. 303	Usu. 304	Usu. 305	Usu. 306	Usu. 307	Usu. 308	Usu. 309	Usu. 310	Usu. 311	Usu. 312	Usu. 313	Usu. 314	Usu. 315	Usu. 316	Usu. 317	Usu. 318	Usu. 319	Usu. 320	Usu. 321	Usu. 322	Usu. 323	Usu. 324	Usu. 325	Usu. 326	Usu. 327	Usu. 328	Usu. 329	Usu. 330	Usu. 331	Usu. 332	Usu. 333	Usu. 334	Usu. 335	Usu. 336	Usu. 337	Usu. 338	Usu. 339	Usu. 340	Usu. 341	Usu. 342	Usu. 343	Usu. 344	Usu. 345	Usu. 346	Usu. 347	Usu. 348	Usu. 349	Usu. 350	Usu. 351	Usu. 352	Usu. 353	Usu. 354	Usu. 355	Usu. 356	Usu. 357	Usu. 358	Usu. 359	Usu. 360	Usu. 361	Usu. 362	Usu. 363	Usu. 364	Usu. 365	Usu. 366	Usu. 367	Usu. 368	Usu. 369	Usu. 370	Usu. 371	Usu. 372	Usu. 373	Usu. 374	Usu. 375	Usu. 376	Usu. 377	Usu. 378	Usu. 379	Usu. 380	Usu. 381	Usu. 382	Usu. 383	Usu. 384	Usu. 385	Usu. 386	Usu. 387	Usu. 388	Usu. 389	Usu. 390	Usu. 391	Usu. 392	Usu. 393	Usu. 394	Usu. 395	Usu. 396	Usu. 397	Usu. 398	Usu. 399	Usu. 400	Usu. 401	Usu. 402	Usu. 403	Usu. 404	Usu. 405	Usu. 406	Usu. 407	Usu. 408	Usu. 409	Usu. 410	Usu. 411	Usu. 412	Usu. 413	Usu. 414	Usu. 415	Usu. 416	Usu. 417	Usu. 418	Usu. 419	Usu. 420	Usu. 421	Usu. 422	Usu. 423	Usu. 424	Usu. 425	Usu. 426	Usu. 427	Usu. 428	Usu. 429	Usu. 430	Usu. 431	Usu. 432	Usu. 433	Usu. 434	Usu. 435	Usu. 436	Usu. 437	Usu. 438	Usu. 439	Usu. 440	Usu. 441	Usu. 442	Usu. 443	Usu. 444	Usu. 445	Usu. 446	Usu. 447	Usu. 448	Usu. 449	Usu. 450	Usu. 451	Usu. 452	Usu. 453	Usu. 454	Usu. 455	Usu. 456	Usu. 457	Usu. 458	Usu. 459	Usu. 460	Usu. 461	Usu. 462	Usu. 463	Usu. 464	Usu. 465	Usu. 466	Usu. 467	Usu. 468	Usu. 469	Usu. 470	Usu. 471	Usu. 472	Usu. 473	Usu. 474	Usu. 475	Usu. 476	Usu. 477	Usu. 478	Usu. 479	Usu. 480	Usu. 481	Usu. 482	Usu. 483	Usu. 484	Usu. 485	Usu. 486	Usu. 487	Usu. 488	Usu. 489	Usu. 490	Usu. 491	Usu. 492	Usu. 493	Usu. 494	Usu. 495	Usu. 496	Usu. 497	Usu. 498	Usu. 499	Usu. 500	Usu. 501	Usu. 502	Usu. 503	Usu. 504	Usu. 505	Usu. 506	Usu. 507	Usu. 508	Usu. 509	Usu. 510	Usu. 511	Usu. 512	Usu. 513	Usu. 514	Usu. 515	Usu. 516	Usu. 517	Usu. 518	Usu. 519	Usu. 520	Usu. 521	Usu. 522	Usu. 523	Usu. 524	Usu. 525	Usu. 526	Usu. 527	Usu. 528	Usu. 529	Usu. 530	Usu. 531	Usu. 532	Usu. 533	Usu. 534	Usu. 535	Usu. 536	Usu. 537	Usu. 538	Usu. 539	Usu. 540	Usu. 541	Usu. 542	Usu. 543	Usu. 544	Usu. 545	Usu. 546	Usu. 547	Usu. 548	Usu. 549	Usu. 550	Usu. 551	Usu. 552	Usu. 553	Usu. 554	Usu. 555	Usu. 556	Usu. 557	Usu. 558	Usu. 559	Usu. 560	Usu. 561	Usu. 562	Usu. 563	Usu. 564	Usu. 565	Usu. 566	Usu. 567	Usu. 568	Usu. 569	Usu. 570	Usu. 571	Usu. 572	Usu. 573	Usu. 574	Usu. 575	Usu. 576	Usu. 577	Usu. 578	Usu. 579	Usu. 580	Usu. 581	Usu. 582	Usu. 583	Usu. 584	Usu. 585	Usu. 586	Usu. 587	Usu. 588	Usu. 589	Usu. 590	Usu. 591	Usu. 592	Usu. 593	Usu. 594	Usu. 595	Usu. 596	Usu. 597	Usu. 598	Usu. 599	Usu. 600	Usu. 601	Usu. 602	Usu. 603	Usu. 604	Usu. 605	Usu. 606	Usu. 607	Usu. 608	Usu. 609	Usu. 610	Usu. 611	Usu. 612	Usu. 613	Usu. 614	Usu. 615	Usu. 616	Usu. 617	Usu. 618	Usu. 619	Usu. 620	Usu. 621	Usu. 622	Usu. 623	Usu. 624	Usu. 625	Usu. 626	Usu. 627	Usu. 628	Usu. 629	Usu. 630	Usu. 631	Usu. 632	Usu. 633	Usu. 634	Usu. 635	Usu. 636	Usu. 637	Usu. 638	Usu. 639	Usu. 640	Usu. 641	Usu. 642	Usu. 643	Usu. 644	Usu. 645	Usu. 646	Usu. 647	Usu. 648	Usu. 649	Usu. 650	Usu. 651	Usu. 652	Usu. 653	Usu. 654	Usu. 655	Usu. 656	Usu. 657	Usu. 658	Usu. 659	Usu. 660	Usu. 661	Usu. 662	Usu. 663	Usu. 664	Usu. 665	Usu. 666	Usu. 667	Usu. 668	Usu. 669	Usu. 670	Usu. 671	Usu. 672	Usu. 673	Usu. 674	Usu. 675	Usu. 676	Usu. 677	Usu. 678	Usu. 679	Usu. 680	Usu. 681	Usu. 682	Usu. 683	Usu. 684	Usu. 685	Usu. 686	Usu. 687	Usu. 688	Usu. 689	Usu. 690	Usu. 691	Usu. 692	Usu. 693	Usu. 694	Usu. 695	Usu. 696	Usu. 697	Usu. 698	Usu. 699	Usu. 700	Usu. 701	Usu. 702	Usu. 703	Usu. 704	Usu. 705	Usu. 706	Usu. 707	Usu. 708	Usu. 709	Usu. 710	Usu. 711	Usu. 712	Usu. 713	Usu. 714	Usu. 715	Usu. 716	Usu. 717	Usu. 718	Usu. 719	Usu. 720	Usu. 721	Usu. 722	Usu. 723	Usu. 724	Usu. 725	Usu. 726	Usu. 727	Usu. 728	Usu. 729	Usu. 730	Usu. 731	Usu. 732	Usu. 733	Usu. 734	Usu. 735	Usu. 736	Usu. 737	Usu. 738	Usu. 739	Usu. 740	Usu. 741	Usu. 742	Usu. 743	Usu. 744	Usu. 745	Usu. 746	Usu. 747	Usu. 748	Usu. 749	Usu. 750	Usu. 751	Usu. 752	Usu. 753	Usu. 754	Usu. 755	Usu. 756	Usu. 757	Usu. 758	Usu. 759	Usu. 760	Usu. 761	Usu. 762	Usu. 763	Usu. 764	Usu. 765	Usu. 766	Usu. 767	Usu. 768	Usu. 769	Usu. 770	Usu. 771	Usu. 772	Usu. 773	Usu. 774	Usu. 775	Usu. 776	Usu. 777	Usu. 778	Usu. 779	Usu. 780	Usu. 781	Usu. 782	Usu. 783	Usu. 784	Usu. 785	Usu. 786	Usu. 787	Usu. 788	Usu. 789	Usu. 790	Usu. 791	Usu. 792	Usu. 793	Usu. 794	Usu. 795	Usu. 796	Usu. 797	Usu. 798	Usu. 799	Usu. 800	Usu. 801	Usu. 802	Usu. 803	Usu. 804	Usu. 805	Usu. 806	Usu. 807	Usu. 808	Usu. 809	Usu. 810	Usu. 811	Usu. 812	Usu. 813	Usu. 814	Usu. 815	Usu. 816	Usu. 817	Usu. 818	Usu. 819	Usu. 820	Usu. 821	Usu. 822	Usu. 823	Usu. 824	Usu. 825	Usu. 826	Usu. 827	Usu. 828	Usu. 829	Usu. 830	Usu. 831	Usu. 832	Usu. 833	Usu. 834	Usu. 835	Usu. 836	Usu. 837	Usu. 838	Usu. 839	Usu. 840	Usu. 841	Usu. 842	Usu. 843	Usu. 844	Usu. 845	Usu. 846	Usu. 847	Usu. 848	Usu. 849	Usu. 850	Usu. 851	Usu. 852	Usu. 853	Usu. 854	Usu. 855	Usu. 856	Usu. 857	Usu. 858	Usu. 859	Usu. 860	Usu. 861	Usu. 862	Usu. 863	Usu. 864	Usu. 865	Usu. 866	Usu. 867	Usu. 868	Usu. 869	Usu. 870	Usu. 871	Usu. 872	Usu. 873	Usu. 874	Usu. 875	Usu. 876	Usu. 877	Usu. 878	Usu. 879	Usu. 880	Usu. 881	Usu. 882	Usu. 883	Usu. 884	Usu. 885	Usu. 886	Usu. 887	Usu. 888	Usu. 889	Usu. 890	Usu. 891	Usu. 892	Usu. 893	Usu. 894	Usu. 895	Usu. 896	Usu. 897	Usu. 898	Usu. 899	Usu. 900	Usu. 901	Usu. 902	Usu. 903	Usu. 904	Usu. 905	Usu. 906	Usu. 907	Usu. 908	Usu. 909	Usu. 910	Usu. 911	Usu. 912	Usu. 913	Usu. 914	Usu. 915	Usu. 916	Usu. 917	Usu. 918	Usu. 919	Usu. 920	Usu. 921	Usu. 922	Usu. 923	Usu. 924	Usu. 925	Usu. 926	Usu. 927	Usu. 928	Usu. 929	Usu. 930	Usu. 931	Usu. 932	Usu. 933	Usu. 934	Usu. 935	Usu. 936	Usu. 937	Usu. 938	Usu. 939	Usu. 940	Usu. 941	Usu. 942	Usu. 943	Usu. 944	Usu. 945	Usu. 946	Usu. 947	Usu. 948	Usu. 949	Usu. 950	Usu. 951	Usu. 952	Usu. 953	Usu. 954	Usu. 955	Usu. 956	Usu. 957	Usu. 958	Usu. 959	Usu. 960	Usu. 961	Usu. 962	Usu. 963	Usu. 964	Usu. 965	Usu. 966	Usu. 967	Usu. 968	Usu. 969	Usu. 970	Usu. 971	Usu. 972	Usu. 973	Usu. 974	Usu. 975	Usu. 976	Usu. 977	Usu. 978	Usu. 979	Usu. 980	Usu. 981	Usu. 982	Usu. 983	Usu. 984	Usu. 985	Usu. 986	Usu. 987	Usu. 988	Usu. 989	Usu. 990	Usu. 991	Usu. 992	Usu. 993	Usu. 994	Usu. 995	Usu. 996	Usu. 997	Usu. 998	Usu. 999	Usu. 1000	Usu. 1001	Usu. 1002	Usu. 1003	Usu. 1004	Usu. 1005	Usu. 1006	Usu. 1007	Usu. 1008	Usu. 1009	Usu. 1010	Usu. 1011	Usu. 1012	Usu. 1013	Usu. 1014	Usu. 1015	Usu. 1016	Usu. 1017	Usu. 1018	Usu. 1019	Usu. 1020	Usu. 1021	Usu. 1022	Usu. 1023	Usu. 1024	Usu. 1025	Usu. 1026	Usu. 1027	Usu. 1028	Usu. 1029	Usu. 1030	Usu. 1031	Usu. 1032	Usu. 1033	Usu. 1034	Usu. 1035	Usu. 1036	Usu. 1037	Usu. 1038	Usu. 1039	Usu. 1040	Usu. 1041	Usu. 1042	Usu. 1043	Usu. 1044	Usu. 1045	Usu. 1046	Usu. 1047	Usu. 1048	Usu. 1049	Usu. 1050	Usu. 1051	Usu. 1052	Usu. 1053	Usu. 1054	Usu. 1055	Usu. 1056	Usu. 1057	Usu. 1058	Usu. 1059	Usu. 1060	Usu. 1061	Usu. 1062	Usu. 1063	Usu. 1064	Usu. 1065	Usu. 1066	Usu. 1067	Usu. 1068	Usu. 1069	Usu. 1070	Usu. 1071	Usu. 1072	Usu. 1073	Usu. 1074	Usu. 1075	Usu. 1076	Usu. 1077	Usu. 1078	Usu. 1079	Usu. 1080	Usu. 1081	Usu. 1082	Usu. 1083	Usu. 1084	Usu. 1085	Usu. 1086	Usu. 1087	Usu. 1088	Usu. 1089	Usu. 1090	Usu. 1091	Usu. 1092	Usu. 1093	Usu. 1094	Usu. 1095	Usu. 1096	Usu. 1097	Usu. 1098	Usu. 1099	Usu. 1100	Usu. 1101	Usu. 1102	Usu. 1103	Usu. 1104	Usu. 1105	Usu. 1106	Usu. 1107	Usu. 1108	Usu. 1109	Usu. 1110	Usu. 1111	Usu. 1112	Usu. 1113	Usu. 1114	Usu. 1115	Usu. 1116	Usu. 1117	Usu. 1118	Usu. 1119	Usu. 1120	Usu. 1121	Usu. 1122	
------	-------	-------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--

Anexo 15 (Plano de aula – Adjektivsteigerung)



16

Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Studienjahr 2017/18

Raster für die Verlaufsplanung

Schule: EB 2,3 + S de Ermesinde Datum: 22.02.2018 Klasse / Niveau: 11. Klasse Referendar/in: Adriana Torres	Unterrichtsdauer: 100 Minuten Einheit: Junge Liebe Stunde Nr.: 122 und 123 Lehrwerk: Deutsch: Einfach toll! 11
--	---

Thema der Einheit: Junge Liebe

Thema der Stunde:

Dramagrammatische Ansätze als Mittel, die Steigerung der Adjektive zu üben.

Ziel(e) der Stunde:

- die Steigerung der Adjektive wiederholen und üben;
- einen dynamischen Lernprozess schaffen;
- die ganzheitliche Entwicklung der Lerner fördern;
- persönliche Wissens- und Erfahrungshintergrund der Ss einbeziehen;
- die Kreativität der Lerner nutzen.

Voraussetzungen: Die Ss haben in der vorherigen Stunde die Steigerung der Adjektive gelernt und ein bisschen geübt.

Grammatik: Steigerung der Adjektive (Positiv, Komparativ, Superlativ mit „der“, „die“, „das“).

Sprechhandlungen:

Personen oder Sachen zu vergleichen

Redemittel:

„Catarina Glas ist größer als Nunos.“
 „Nuno ist so nett wie Catarina.“
 „Catarina hat die besten Noten ihrer Klasse.“

Wortschatz: die Toleranz; die Geduld; die Ehrlichkeit; die Liebe; die Kommunikation; die Treue; das (Miss)Verständnis, se; der Streit; streiten, jemandem zuhören, die Freundschaft, en; der Partner, -; die Partnerin, nen; der Freund, e; die Freundin, nen; tolerant, geduldig, nett, vernünftig, verständnisvoll, treu, zuverlässig, das Vertrauen.

Materialien: Tafel, Marker, Gegenstände (Tassen, Gläser, Hüte, etc), Arbeitsblatt.

Evaluationsverfahren: Ss werden durch ihre mündliche und schriftliche Teilnahme evaluiert.

Raster für die Verkaufsplanung

Artikulation/ Phase	Strategien/Aktivitäten	Ziel(e)	SFA	Fertig- keiten	Material/ Medien	Zeit
Einstieg	L wartet, dass alle Ss in den Klassenraum kommen. L begrüßt die Ss und fragt, wie es ihnen geht. L schreibt den Stundeninhalt an die Tafel und bittet die Ss, ihn ins Heft abzuschreiben.	Ziel dieser Phase ist, sicher zu sein dass alle Ss anwesend sind und sie zu begrüßen. Ziel ist auch, eine gute Atmosphäre zu schaffen.	Plenum	Unterrichtsge- spräch	Tafel, Marker	14.25-14.32 7 Min
	L teilt die Ss in Gruppen auf und organisiert den Raum für die Aktivität. Die L bereitet auch das Szenario vor. Die Ss helfen dabei.	Ziel dieser Phase ist, den Raum vorzubereiten und die Kooperation zwischen der L und den Ss zu fördern.	Plenum	Unterrichtsge- spräch	Gegenstände (Tassen, Gläser, Hüte, Schals)	14.32-15.42 10 Min

18

	Die L erklärt, wie die Aktivität funktioniert und was für Phasen es gibt.	Ziel dieser Phase ist, alle Details zu erklären, denn die Ss machen eine solche Aktivität zum ersten Mal.	Plenum	Unterrichtssprache	14.42-14.52 10 Min
Erarbeitung	Die Ss machen sich Gedanken über das, was sie sehen, und schreiben sie ins Heft auf. Die L geht durch den Raum und sieht, ob die Ss Fragen oder Schwierigkeiten haben. Ss dürfen das Wörterbuch benutzen. Die Ss präsentieren das, was sie haben.	Ziel dieser Phase ist, die Ss frei zu lassen, so dass sie versuchen, kreativ mit der Sprache zu sein. Ziel ist auch die Interaktion zu fördern ohne die Einwirkung der L.	GA	Sprechen, Grammatik	14.52-15.02 10 Min
	Die L erklärt einige Regeln bezüglich des Gebrauchs der Adjektive. Die Lehrerin versucht auch die Aufmerksamkeit der Ss auf die Adjektive zu lenken. Verwenden sie eigentlich	Ziel dieser Phase ist, den Ss ein kurzes Feedback zu geben, bevor sie weiter machen.	GA, Plenum	Unterrichtssprache	15.02-15.12 10 Min

	die Adjektive und steigern sie sie? Die L erinnert die Ss daran, dass diese Geschichte/Szene um die Liebe geht.				15.13-15.15 2 Min Ss gehen in die Pause. 15.25-15.45 20 Min (22 Min insgesamt)
	Die Gruppen machen weiter. Sie versuchen eine sinnvolle Geschichte zu kreieren. In der sie die Steigerung der Adjektive benutzen. Die L geht durch den Raum und hilft den Ss.	Ziel dieser Phase ist, Interaktion in der Gruppe zu fördern. Es geht nicht nur darum, eine Geschichte zu kreieren sondern auch die Adjektive sinnvoll zu benutzen.	GA	Sprechen, Grammatik	
Ergebnis- sicherung	Die S präsentieren ihre Geschichte/ erzählen, was in dieser Szene geschieht. Das Paar, das am Tisch sitzt, teilt seine eigene Geschichte auch. Die L gibt den Ss Feedback bezüglich des Gebrauchs der Adjektive.	Ziel dieser Phase, ist die Arbeit der Ss zu präsentieren und ihnen Feedback zu geben, so dass sie ihre Fehler korrigieren können. Ziel ist auch die Interaktion im Klassenraum zu fördern.	GA, Plenum	Sprechen, Grammatik	15.45-16.05 20 Minuten

	<p>Die L und die Ss sprechen über die Aktivität und ihre Ergebnisse. Wo liegen die größten Schwierigkeiten? Was haben sie über Adjektive entdeckt? Auf welche Fragen hat diese Übung geantwortet.</p>	<p>Ziel dieser Phase ist, über die Aktivität zu reflektieren, so dass die L und die Ss ihre Arbeit in der Zukunft verbessern können. Es ist auch wichtig, dass die L die Schwierigkeiten der Ss merkt, so dass sie über Lösungen nachdenken kann.</p>	Plenum	Unterrichtsgespräch	16.05.16.15 10 Min
--	---	---	--------	---------------------	-----------------------

Quellen:

Anexo 16 (Foto da atividade – *Im Café I*)



Anexo 17 (Plano de aula – *Wechselpräpositionen*)



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Studienjahr 2017/18

Raster für die Verlaufsplanung

Schule: EB 2,3 + S de Ermesinde Datum: 15.03.2018 Klasse / Niveau: 11. Klasse Referendar/in:	Unterrichtsdauer: 100 Minuten Einheit: Stunde Nr.: Lehrwerk: Deutsch: Einfach toll! 11
Thema der Einheit: Wechselpräpositionen Thema der Stunde: Dramagrammatische Ansätze als Mittel, die Wechselpräpositionen und die Positionsverben zu wiederholen. Ziel(e) der Stunde: <ul style="list-style-type: none"> - die Wechselpräpositionen und die Positionsverben wiederholen und üben; - einen dynamischen Lernprozess schaffen; - die ganzheitliche Entwicklung der Lerner fördern; - persönliche Wissens- und Erfahrungshintergrund der Ss einbeziehen; - die Kreativität der Lerner nutzen. 	
Voraussetzungen: Die Ss haben in vorherigen Stunden die Wechselpräpositionen und die Positionsverben gelernt und geübt.	
Grammatik: Die Wechselpräpositionen (in, auf, hinter, vor, über, unter, an, neben, zwischen); die Positionsverben (hängen, stehen, sitzen, liegen, hängen, stellen, setzen, legen).	
Sprechhandlungen: <ul style="list-style-type: none"> - Bilder zu beschreiben; - Handlungen zu beschreiben; - Anweisungen zu geben. 	Redemittel: <ul style="list-style-type: none"> „Der Teller liegt auf dem Tisch.“ „Die Tasse steht auf dem Tisch.“ „Er hat den Teller auf den Tisch gelegt.“ „Sie hat die Tasse auf den Tisch gestellt.“ „Stell die Flasche auf den Tisch.“
Wortschatz: e Vase, n; e Flasche, n; r Apfel, e Äpfel; e Birne, n; e Orange, n; e Tasse, n; s Messer, -; s Glas, e Gläser; s Schneidebrett, er; r Teller, -; r Käse, -; e Teekanne, n; e Traube, n; s Gemälde, -; s Tisch, e Tische.	
Materialien: Tafel, Marker, Arbeitsblätter, Realia (Äpfel, Birnen, Trauben, Orangen, Schneidebrett, Tisch, Flasche Wein, Gläser, Tassen, Teller, Teekanne, Käse), Bilder.	
Evaluationsverfahren: Ss werden durch ihre mündliche und schriftliche Teilnahme evaluiert.	

Raster für die Verlaufsplanung

Artikulation/ Phase	Strategien/Aktivitäten	Ziel(e)	SFA	Fertig- keiten	Material/ Medien	Zeit
Einstieg	L wartet, dass alle Ss in den Klassenraum kommen. L begrüßt die Ss und fragt, wie es ihnen geht. L schreibt den Stundeninhalt an die Tafel und bittet die Ss, ihn ins Heft abzuschreiben.	Ziel dieser Phase ist, sicher zu sein dass alle Ss anwesend sind und sie zu begrüßen. Ziel ist auch, eine gute Atmosphäre zu schaffen.	Plenum	Unterrichts- gespräch	Tafel, Marker	14.25 – 14.32 7 Min
	Die L fragt die Ss „Welche Wechselpräpositionen kennen Sie? Und welche Positionsverben?“ Die L schreibt die Antworten an die Tafel.	Ziel dieser Phase ist, das Thema einzuführen und das Vorwissen der Ss zu aktivieren. Ziel ist auch, dass die Ss motiviert werden, denn sie teilen das, was sie schön kennen.	Plenum	Sprechen	Tafel, Marker	14.32 – 14.37 5 Min

<p>Die L verteilt ein Arbeitsblatt mit den Wechselp Präpositionen und den Positionsverben. Anhand des ABs werden diese Themen wiederholt.</p> <p>Die L erklärt wie die Präpositionen und die Verben funktionieren und antwortet auf die Fragen der Ss.</p>	<p>Ziel dieser Phase ist, den Ss Materialien zu geben, die sie in der Zukunft benutzen können.</p> <p>Ziel ist auch, den Ss visuellen Input zu geben und auf die Fragen der Ss zu antworten.</p>	Plenum	Sprechen	Tafel, Marker, Arbeitsblatt	14.37 – 14.44 7 Min
<p>Die L sagt den Ss, dass sie ein bisschen üben werden.</p> <p>Die L klebt ein Bild einem leeren Zimmer an die Tafel und sagt den Ss, dass sie dieses Zimmer einrichten werden. Die Ss gehen zur Tafel und kleben die Papiersstücke an das Bild.</p> <p>Die Ss sagen Sätze wie, zum Beispiel, „Joana legt den</p>	<p>Ziel dieser Phase ist, eine nette Aktivität zu kreieren, in der die Ss die Wechselp Präpositionen verwenden können. Ziel ist auch die Interaktion und die Bewegung zu fördern.</p>	Plenum	Sprechen	Tafel, Blu-Tak Klebe, Bilder	14.44 – 14.54 10 min

	<p>Teppich auf den Boden.“</p> <p>Das Zimmer wird so eingerichtet und am Ende sagen die Ss, wie das Zimmer aussieht (z.B. „Der Teppich liegt auf dem Boden.“</p>	<p>Ziel dieser Phase ist, dass die Ss die Chance haben, die Wechselpositionen zu üben. Am Ende dieser Aktivität sind die Ss besser vorbereitet, die dramagrammatische Aktivität zu machen.</p>	Plenum	Sprechen	Tafel, Blu-Tak Klebe, Bilder	14.54 – 15.00 6 Min
	<p>Die L teilt die Ss in Gruppen und bereitet den Klassenraum für die zweite Aktivität vor. L erklärt wie die Aktivität funktioniert.</p> <p>Die Ss sollen ihren Mitschülern Anweisungen geben, so dass diese das Stillleben reproduzieren ohne das Gemälde zu schauen „Stell die Flasche Wein auf den Tisch.“ Das</p>	<p>Ziel dieser Phase ist, die Aktivität zu erklären und die Ss mal probieren zu lassen. Die L kann jederzeit Fragen beantworten und den Ss helfen.</p>	Plenum	Sprechen, Handeln	Realia	15.00 – 15.10 10 min

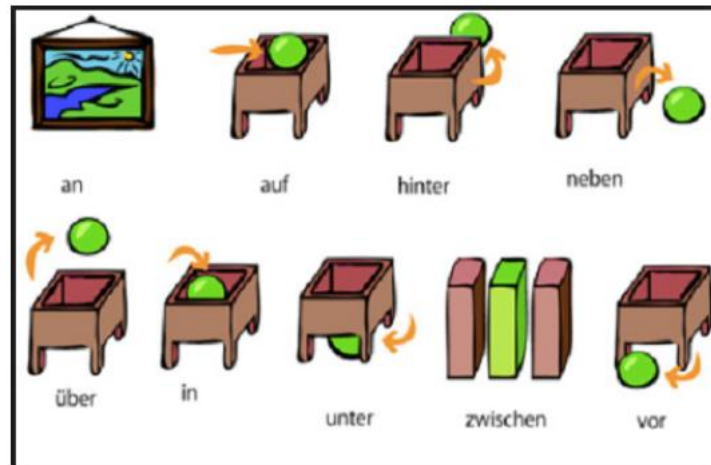
	Endprodukt soll dann beschrieben werden. „Die Flasche Wein steht auf dem Tisch.“				
	Die L antwortet auf die Fragen der Ss bezüglich der Aktivität und bittet die Ss darum, auf die Sprache zu achten, die benutzt haben. Welche Präpositionen haben sie benutzt? Und welche Verben? Gibt es angemessenere Möglichkeiten?	Ziel dieser Phase ist, die Ss gut vorzubereiten und ihre Aufmerksamkeit auf die Wechselfrägpositionen und die Positionsverben zu lenken.	Plenum	Sprechen	15.10 – 15.15 5 Min
	L wartet, dass alle Ss zurück von der Pause sind.	Ziel ist, dass alle Ss anwesend sind, bevor wir mit der Aktivität weiter machen.	---	---	15.15 – 15.25 Pause
	Die Ss machen weiter mit	Ziel dieser Phase ist, die	---	Eventuell Unterrichtsgespräch	15.25 – 15.30 5 Min

	der Aktivität. Sie arbeiten mit so vielen Bildern wie möglich.	Wechselpräposition und die Positionsverben weiter zu üben. Ziel ist auch, die Interaktion zu fördern.	Plenum	Sprechen Handeln	Realia	15.30 – 16.05 35 Min
	L reflektiert mit den Ss darüber, wie die Aktivität gelaufen ist. „Mir welchen Präpositionen haben Sie noch Schwierigkeiten? Welche Präpositionen waren einfacher für sie? Hat die Aktivität Ihnen gefallen oder nicht? Was würden Sie ändern?“ Die Diskussion wird auf Portugiesisch geführt.	Ziel dieser Phase ist, über die Aktivität zu reflektieren, so dass die L und die Ss ihre Arbeit in der Zukunft verbessern können. Es ist auch wichtig, dass die L die Schwierigkeiten der Ss merkt, so dass sie über Lösungen nachdenken kann.	Plenum	Sprechen	---	16.05 – 16.15 10 Min

Quellen:

Anexo 18 (Ficha informativa – Wechselpräpositionen)

Die Wechselpräpositionen und die Positionsverben

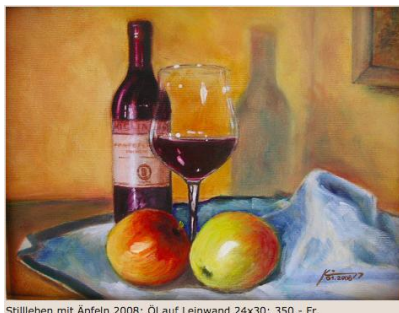


<https://www.tes.com/lessons/JvIvfooc9AV9zg/wechselpraepositionen>

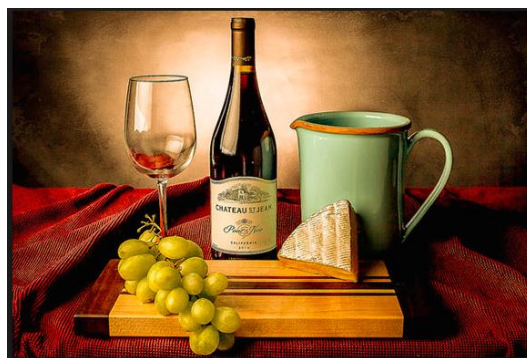
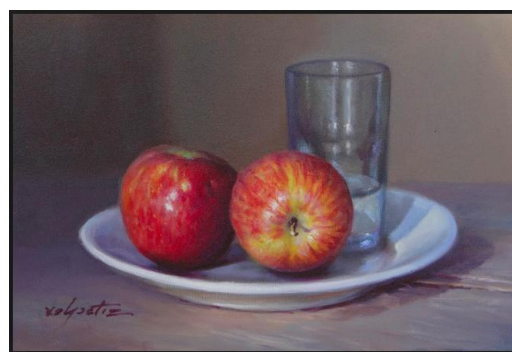


<https://www.pinterest.pt/pin/481251910161755615/>

Anexo 19 (Imagens da atividade *Stilleben*)



Stilleben mit Äpfeln 2008; Öl auf Leinwand 24x30; 350,- Fr.



Anexo 20 (Questionário do primeiro ciclo de alemão)

Questionário

O seguinte questionário tem como objetivo recolher informações sobre as percepções dos alunos relativamente à aprendizagem da língua estrangeira no âmbito do projeto de investigação-ação da professora estagiária Adriana Torres. Não há respostas certas ou erradas. A confidencialidade das informações recolhidas está assegurada.

Parte I

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino
2. Idade: _____ anos
3. Língua(s) Materna(s): _____
4. Ano letivo: _____ / _____

Parte II

Assinala com X a opção que melhor reflete **as tuas percepções** em relação à **atividade com os graus dos adjetivos (*Im Café I*) realizada no dia 22 de fevereiro de 2018 com a professora estagiária Adriana Torres**, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. De uma forma geral, gostei de rever e consolidar os graus dos adjetivos através da descrição do cenário criado (<i>Café I</i>).	1	2	3	4	5
2. Gostei de trabalhar com os colegas de grupo que me foram atribuídos.	1	2	3	4	5
3. Tive facilidade em construir frases com os adjetivos <i>im Positiv</i> (so + Adj. + wie).	1	2	3	4	5
4. Tive facilidade em construir frases com os adjetivos <i>im Komparativ</i> (Adj. + er + als).	1	2	3	4	5
5. Tive facilidade em construir frases com os adjetivos <i>im Superlativ</i> (der/die/das + Adj. + est).	1	2	3	4	5

6. Achaste a atividade motivadora? Porquê/Porque não?

7. Que sugestões gostarias de fazer relativamente à atividade? O que mudarias e o que manterias igual?

Parte III

Assinala com X a opção que melhor reflete as **tuas** perceções em relação à **atividade** com as *Wechselpräpositionen* (*Stilleben*) realizada no dia 22 de março de 2018 com a professora estagiária Adriana Torres, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. De uma forma geral, gostei de rever e consolidar as <i>Wechselpräpositionen</i> através da atividade <i>Stilleben</i> .	1	2	3	4	5
2. Gostei de trabalhar com os colegas de grupo que me foram atribuídos.	1	2	3	4	5
3. Tive facilidade em escolher a preposição correta para cada situação.	1	2	3	4	5
4. Tive facilidade em perceber o caso que precisava de utilizar em cada frase (<i>Akkusativ – Ich lege den Apfel auf den Tisch</i> ou <i>Dativ – Der Apfel liegt auf dem Tisch</i>).	1	2	3	4	5
5. Tive facilidade em declinar os artigos.	1	2	3	4	5
6. Tive facilidade em distinguir os verbos de posição (<i>liegen, stehen, sitzen, hängen, legen, stellen, setzen, hängen</i>).	1	2	3	4	5

7. Achaste a atividade motivadora? Porquê/Porque não?

8. Que sugestões gostarias de fazer relativamente à atividade? O que mudarias e o que manterias igual?

Obrigada pela colaboração! ☺

Anexo 21 (Plano de aula – *Reported Speech*)

15



SCHOOL:	Escola 2,3 + S de Ermesinde	STUDENT TEACHER:	Adriana Torres		
DATE:	04.05.2018	LENGTH OF LESSON:	50 minutes	TIME:	11.25
CLASS LEVEL:	9 th grade	CLASS SIZE:	20 students		
SUMMARY: Drama grammar activity: reported speech.					
AIMS (4Cs)					
Content: (Thematic ideas/concepts)					
To learn about teen work (jobs, full/part-time jobs, teens' motivations).					
To learn and consolidate sentence transformation into the reported speech.					
Communication: (Language focus; language needed for communication in tasks)					
To create a dialogue within a group.					
To share the dialogue with classmates.					
To be able to listen to the other peers while they share their work.					
Cognition: (Thinking skills development)					
To recall information about the structure of the grammar (verb tense transformation, changing time expressions).					
To apply this information into different sentences.					
To transform sentences from the direct to the indirect speech and vice-versa.					
To negotiate with peers about the meaning and use of reported speech.					
Culture: (Target culture(s); intercultural communication; perceptions of self and others)					
To learn about the world of work, jobs teens usually take, how they balance work with school).					
TIMETABLE FIT: This is the third 50m class in this unit: Unit 5: @work (5.2 teen work)					
IN-CLASS ASSESSMENT: The Ss are evaluated by their oral and written participation in class and by their ability to cooperate with their classmates during group work. Also, the T will collect the worksheets at the end of the lesson to correct and announce the winning group.					
ASSUMPTIONS: Reported speech is an aspect of the language Ss have learned in the previous school year. This school year however this lesson will be the first time the topic will be approached. The Ss have already been introduced to all the verb tenses they will need in this unit.					
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: The class might be loud and chaotic since this is their last lesson before lunch and their last day of class of the week. Therefore, the activity will be presented as game (with winners) so that the Ss may be more motivated and concentrate on the activity. The Ss may need a lot of guiding through the activity since this is something they have never done.					
AIDS/MATERIALS: Whiteboard, markers, worksheet.					

STAGES TIMINGS INTERACTION	STEPS	PROCEDURAL AIMS	MATERIALS/AIDS
11.15-11.25 10 min	a) During the break the T will rearrange the classroom. This has also been arranged with one of the Ss. T writes the number of the groups and its members on the board so that students can quickly organize upon arrival.	a) The aim of this stage is to not spend valuable time from the lesson with rearranging the tables and dividing the groups.	a) ---
11.25-11.30 5 min T – Ss open Ss – T open	a) T waits for all Ss to arrive and greets them. T tells Ss to look at the board and sit with their peers in the groups they have been assigned.	a) The aim of this stage is to quickly get the Ss into their groups so that the activity can proceed.	a) Whiteboard, markers
11.30-11.40 10 min T – Ss open Ss – T open T – Ss open Ss – T open	a) T asks Ss if they remember anything from the reported speech and writes Ss' answers on the board. b) T asks Ss to open their coursebooks on page 136 and look at the table. Ts reads the sentences on the table with the Ss as a quick recap.	a) The aim of this stage is to activate Ss' prior knowledge and to engage them in the activity. b) The aim of this stage is to make Ss aware of the grammatical item for the activity and also to give Ss a tool they can use while writing their dialogues.	a) Whiteboard, markers b) Coursebook

<p>11.40-11.55 15 min T – Ss open Ss – T open</p>	<p>c) T hands out a worksheet and explains to Ss that they have to write a short dialogue like the one in the example (“he said she said”). Every Ss must write one turn each. The Ss can consult the table in the coursebook.</p> <p>d) T also briefly explains the second part of the activity where the Ss will share their work with peers.</p>	<p>c) The aim of this stage is to create on their own by making use of the grammar being studied. The aim is also that they negotiate meaning amongst themselves first and not immediately resort to the T.</p> <p>d) The aim of this stage is to make Ss aware that this activity will turn into a game in the second part. Being eager to win might make Ss focus more on the task at hand.</p>	<p>c) Worksheet, coursebook</p> <p>d) Worksheet, coursebook</p>
<p>11.55-12.10 15 min</p>	<p>a) T tells Ss they will now share their dialogues and their peers must write the sentences they hear back into the direct speech (ex. “John said he was trying to get a new job.” → John: I am trying to get a new job.”) Ss must speak clearly. Every</p>	<p>a) The aim of this stage is to engage Ss in the presentation/acting out of their peers. It is also to further attest if the Ss understand what the sentences would mean had they been written in the direct speech. Also, a point</p>	<p>a) Worksheet, coursebook</p>

	<p>sentence Ss transform correctly into the direct speech grants the group a point.</p>	<p>system is likely to make Ss focus more and want to do the task correctly.</p>	
<p>12.10-12.15 5 min</p>	<p>a) T asks Ss some questions: "What were your main difficulties?", "Did you enjoy the activity?", "What would you have done differently?".</p>	<p>a) These questions enable the T to understand what the major difficulties are so that they can be tackled in following lessons. The Ss' suggestions may also help the T make changes in the activity so that it works better in the future. It is also important that Ss feel that their opinion matters.</p>	<p>a) Whiteboard, markers</p>

Anexo 22 (Ficha de trabalho – *reported speech*)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



1. Read the following dialogue.

John: Kate said she didn't like her new job at the bar.
Sarah: No, she didn't. She said it was okay.
Lucas: Her mom told me that she was always tired from working and studying.
Beth: I told her she could take a break. She doesn't really need the money right now.

2. Do you notice some sentences are written in the indirect (reported speech)? Write a similar dialogue with your classmates in which you all include a sentence with the **indirect speech**. **One turn each**.

3. Now listen to you classmates and try to transform their sentences into the **direct speech**. The group with the most correct answers wins the game.

Example: She told me she was going to quit her job.



"I am going to quit my job."



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



Group _____

Group _____

Group _____

Group _____

Anexo 23 (Plano de aula – *Question tags*)

15



SCHOOL: Escola 2,3 + S de Ermesinde		STUDENT TEACHER: Adriana Torres	
DATE: 25.05.2018 + 01.06.2018 11.25		LENGTH OF LESSON: 50 + 50 minutes	TIME:
CLASS LEVEL: 9 th grade		CLASS SIZE: 20 students	
SUMMARY: Question tags: how well do you know your classmates?			
AIMS (4Cs) Content: (Thematic ideas/concepts) To learn and practise the use of question tags both in the affirmative and the negative with multiple verb tenses and modal verbs. Communication: (Language focus; language needed for communication in tasks) To ask questions to classmates. To interact with classmates. Cognition: (Thinking skills development) To recall information about question tags. To apply this information into building questions. To understand the uses of question tags in a real communicative situation. To negotiate about the meaning and form of question tags. Culture: (Target culture(s); intercultural communication; perceptions of self and others) To get to know peers. To ask about past experiences, personal preferences and skills.			
TIMETABLE FIT: These were the fourth and fifth lessons: Unit 6: Caring about the others.			
IN-CLASS ASSESSMENT: The Ss are evaluated by their oral participation in class and by their ability to cooperate with their classmates during pair work and the stages where the whole class is involved.			
ASSUMPTIONS: Question tags are not new to the Ss, but they have not been approached during this school year yet. The students know some aspects relative to the form of question tags.			
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: The class might be loud and chaotic since both lessons will take place on a Friday before lunch. Therefore, I focused on pair work for the first lesson. In the second lesson the Ss share their work but their peers have a reason to be paying attention since they will also be participating of the presentation.			
AIDS/MATERIALS: Worksheet, whiteboard, markers.			

STAGES TIMINGS INTERACTION	STEPS	PROCEDURAL AIMS	MATERIALS/AIDS
11.25-11.30 5 min T – Ss open Ss – T open	a) T waits for all Ss to arrive and greets them. T writes the summary on the board and asks Ss to copy it into their notebooks.	a) The aim of this stage is to make sure all Ss are present before the lesson begins. It is also to create a nice atmosphere in the classroom.	a) Whiteboard, markers
11.30-11.45 15 min T – Ss open Ss – T open	a) T asks Ss if they remember question tags and what they are used for. T writes some of the Ss answers on the board.	a) The aim of this stage is to elicit the information from the Ss. The aim is also to motivate Ss as they feel they have something to contribute to class.	a) Whiteboard, markers
T – Ss open Ss – T open	b) T asks Ss to open their coursebooks on page 169. T asks two Ss to read the mini dialogue and then asks Ss to try to fill the gaps in the table.	b) The aim of this stage is to let Ss shortly test their knowledge before they receive an explanation of the teacher. The aim is also to make sure the Ss know the very basics before they progress into more detailed information.	b) Coursebook
T – Ss open Ss – T open	c) T corrects answers with Ss and goes through the table in the coursebook. T asks questions to check	c) The aim of this stage is to give Ss a clear overview of question tags before they move on to the activity.	c) Coursebook

	and walks around the classroom in case Ss need help.		
01.06.2018			
11.25-11.30 5 min T – Ss open Ss – T open	a) T waits for all Ss to arrive and greets them. T writes the summary on the board and asks Ss to copy it into their notebooks.	a) The aim of this stage is to make sure all Ss are present before the lesson begins. It is also to create a nice atmosphere in the classroom.	a) Whiteboard
11.30 – 11.35 5 min T – Ss open Ss – T open S – S closed	a) T tell Ss that they will be asking their partners their question in front of the whole class and gives Ss 5 minutes to finish off their sentences before everyone starts sharing.	a) The aim of this stage is to give Ss an opportunity to finish off and possibly polish their work before they share it with the whole class.	a) Worksheet
11.35 – 12.10 35 min T – Ss open Ss – T open Ss – Ss open	a) T asks one pair at a time to come to the front and ask their questions. Before a Ss answers their partner's question, though, the whole class gets to guess what the answer will be. A score is kept on the board to see how many answers the class gets correctly	a) The aim of this stage is to let Ss share their work and get feedback on it. It is also to foster interaction amongst the Ss and to create a real life communicative situation inside the classroom. The score kept on the board serves to motivate Ss as their answers are	b) Worksheet, whiteboard, markers

	about each S. Each pair gets roughly 3 minutes to present.	being tracked.	
<p>12.10 – 12.15 5 min</p> <p>T – Ss open Ss – T open</p>	<p>a) T asks Ss whether they like the activity or not and if they had any difficulties with the grammar item. If so, which? T also praises Ss for their effort.</p>	<p>a) The aim of this stage is to know whether or not the Ss feel confident in their knowledge and use of question tags. The aim is also to let Ss share their opinions about the activity so that it can be improved in the future.</p>	<p>a) Whiteboard and markers</p>

Anexo 24 (Ficha de trabalho – *question tags*)

How much do you know about your classmate?

1. Write 5 **question tags** to get information about your partner? How much do you know about him/her? In those 5 sentences you must use **4 different verb tenses** and **1 modal verb**. You can get inspiration from the following examples.

"You've never been to Paris, have you?"

"You have a dog, don't you?"

"You will go out on Saturday, won't you?"

"You didn't go to the cinema last week, did you?"

"You can swim, can't you? "



2. Next week you will be asking your classmate these questions in front of the whole class. Do you think they can guess the right answer? Do they know your classmate better than you do?

Adriana Torres ©

Anexo 25 (Questionário do segundo ciclo de inglês)

Questionário

O seguinte questionário tem como objetivo recolher informações sobre as percepções dos alunos relativamente à aprendizagem da língua estrangeira no âmbito do projeto de investigação-ação da professora estagiária Adriana Torres. Não há respostas certas ou erradas. A confidencialidade das informações recolhidas está assegurada.

Parte I

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino
2. Idade: _____ anos
3. Língua(s) Materna(s): _____
4. Ano letivo: ____/____

Parte II

Assinala com X a opção que melhor reflete **as tuas percepções** em relação à **atividade com o discurso indireto (*reported speech*) realizada no dia 4 de maio de 2018 com a professora estagiária Adriana Torres**, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. De uma forma geral, gostei de aprender o discurso indireto através da atividade de grupo.	1	2	3	4	5
2. Gostei de trabalhar com o grupo que me foi atribuído.	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade ser um jogo com um grupo vencedor.	1	2	3	4	5
4. Tive facilidade em escolher o tempo verbal correto. ("He <u>will be</u> late." → "She said he <u>would be</u> late.")	1	2	3	4	5
5. Tive facilidade em escolher a expressão de tempo/lugar correta. ("He'll be <u>here tomorrow</u> ." → "She said he would be <u>there the following day</u> .")	1	2	3	4	5
6. Tive facilidade em alterar os pronomes ("I am sick. → "He said <u>he</u> was sick.")	1	2	3	4	5
7. Tive facilidade em passar as frases dos outros grupos do discurso indireto para o discurso direto.	1	2	3	4	5

8. De um modo geral, achaste a atividade com o *reported speech* motivadora?
Porquê/Porque não?

Parte III

Assinala com X a opção que melhor reflete as **tuas percepções** em relação à **atividade com as *question tags***, realizada nos dias 25 de maio e 1 de junho de 2018 com a professora estagiária Adriana Torres, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. De uma forma geral, gostei de aprender as <i>questions tags</i> através da atividade de pares.	1	2	3	4	5
2. Gostei de trabalhar com um/a parceiro/a da minha escolha.	1	2	3	4	5
3. Gostei de tentar prever as respostas dos meus colegas.	1	2	3	4	5
4. Tive facilidade em escolher os verbos corretos (ex. "You have been to Paris, <u>haven't</u> you?").	1	2	3	4	5
5. Tive facilidade em perceber se a question tag deveria estar na afirmativa ou negativa ("You <u>never</u> go out, <u>do</u> you?").	1	2	3	4	5

6. De um modo geral, achaste a atividade com as *question tags* motivadora?
Porquê/Porque não?

7. Atenta nas seguintes formas de aprender gramática. Numera-as de um 1 a 5 numa escala em que 1 = o tipo de atividade mais motivador e 5 = o tipo de atividade menos motivador.

Tabelas do manual _____
Exercícios de completar espaços _____
Músicas _____
Exercícios de ligar frases _____
Atividades de Dramagrammatik _____

Obrigada pela colaboração! ☺

Anexo 26 (Resultados dos questionários do segundo ciclo)

[illegible]

Anexo 27 (Plano de aula - *Konjunktiv II*)



Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Studienjahr 2017/18

Raster für die Verlaufsplanung

Schule: Escola Secundária de Ermesinde Datum: 03.05.2018 Klasse / Niveau: 11. Klasse Referendar/in: Adriana Torres	Unterrichtsdauer: 100 Minuten Einheit: Konjunktiv II Stunde Nr.: Lehrwerk:
Thema der Einheit: Konjunktiv II (sein, haben und würden + Infinitiv) Thema der Stunde: Durch dramagrammatische Aktivitäten den Konjunktiv II einführen und üben Ziel(e) der Stunde: Sätze im Konjunktiv II zu schreiben, um eine Konditionalbedeutung auszudrücken („Wein ich reich wäre, ...“) Eine Pantomime zu machen Die Interaktion durch Gruppenaktivitäten zu fördern. Die Struktur des Konjunktivs zu besprechen.	
Voraussetzungen: Die Ss verfügen über Wortschatz, um ihre eigenen Sätze zu bilden. Die Ss können in Gruppen und im Plenum arbeiten.	
Grammatik: Konjunktiv II (sein, haben und würden + Infinitiv)	
Sprechhandlungen: Konditionale Sätze/Wünsche	Redemittel: Wenn ich reich wäre, würde ich Wenn ich mehr Geld hätte, würde ich... Wenn ich berühmt wäre, würde ich...
Wortschatz: Der Wortschatz, den die Lerner bis jetzt gelernt haben, kann in dieser Stunde verwendet werden (Besitz, Reisen, Beziehung u.s.w.)	
Materialien: Tafel, Marker, der eigene Körper.	
Evaluationsverfahren: Die Ss werden durch ihre schriftliche und mündliche Teilnahme evaluiert. Die Ss bekommen auch Hausaufgaben, um zu überprüfen, dass sie die neue Struktur gut verstanden haben.	

Raster für die Verlaufsplanung

Artikulation/ Phase	Strategien/Aktivitäten	Ziel(e)	SFA	Fertig- keiten	Material/ Medien	Zeit
Einstieg	L begrüßt die Ss und fragt, wie es ihnen geht. L schreibt den Stundeninhalt an die Tafel und bittet die Ss, ihm ins Heft abzuschreiben. L wartet, bis alle Ss im Klassenraum ankommen.	Ziel dieser Phase ist, eine gute Atmosphäre zu schaffen und auch dafür zu sorgen, dass alle Ss da sind, bevor die Aktivität beginnt.	Plenum	Unterrichtsgespräch	Tafel, Marker	14.25-14.32 7 Min
	L schreibt die Namen der Ss an die Tafel und hilft den Ss dabei, die Tische und Stühle neu zu platzieren.	Ziel dieser Phase ist, den Klassenraum und die Gruppen vorzubereiten. Die Gruppen werden von der L gewählt, weil die so bis jetzt gut funktioniert haben.	Plenum	Unterrichtsgespräch	Tafel, Marker	14.32-14.37 5 Min

	L verteilt ein AB mit einem kleinen Text. L liest den Text vor und fragt die Ss, was sie vom Text verstehen. L erklärt, wie der Konjunktiv gebildet wird.	Ziel dieser Phase ist, den Konjunktiv anhand eines (Kon)Texts einzuführen. Ziel ist auch die Konjugation der Verben sein, haben und werden im Konjunktiv zu lehren, so dass die Ss diese Verben während Gruppenarbeit benutzen können.	Plenum	Grammatik	Arbeitsblatt, Tafel, Marker	14.37-14.52 15 Min
Erarbeitung	L sagt den Ss, dass sie einige Sätze mit dem Konjunktiv II schreiben werden und dass sie eine Pantomime mit diesen Sätzen machen werden. (Beispiel: „Wenn ich reich wäre, würde ich nach Italien reisen“. Die L sollen durch eine Pantomime diese Idee ausdrücken. Sie dürfen auch Zeichnungen benutzen. Buchstaben und Wörter sind nicht erlaubt. L macht eine Pantomime	Ziel dieser Phase, ist die Aktivität und die Regeln zu erklären. Durch eine Pantomime werden die Ss hoffentlich das Ganze besser verstehen.	Plenum	Unterrichtsgespräch	Arbeitsblatt, eigener Körper	14.52-15.02 10 Min

	mit einem Satz des Texts, so dass die Ss die Aktivität besser verstehen können.					15.02-15.15 13 Min
	Die Ss arbeiten in Gruppen. Die L geht durch den Raum und hilft den Ss, wenn nötig. Sie müssen 3 Sätze schreiben.		Ziel dieser Phase ist, dass die Ss autonom arbeiten und dass sie auf die Hilfe der L nicht angewiesen sind.	GA	Grammatik, Schreiben	Arbeitsblatt 15.15-15.25 Pause
Präsentation	Nach der Pause werden die Ss die Pantomime machen. Als eine Gruppe die Pantomime macht, versuchen die anderen Gruppen zu erraten, was für einen Satz sie geschrieben haben. Die Gruppen schreiben ihre Vermutung auf. Die Gruppe, die mehr Sätze richtig errätet, gewinnt das Spiel.		Ziel dieser Phase ist, den Körper zu benutzen, um zu kommunizieren. Ziel ist auch, dass die beobachtenden Gruppen auch eine Aufgabe bekommen und sie werden deswegen sich mehr auf die Pantomime konzentrieren. Das Spiel soll als motivierender Faktor funktionieren.	GA, Plenum	Grammatik, Schreiben	15.25-16.05 40 Min

Ergebnis- sicherung (Reflektion)	Die L und die Ss diskutieren über die Aktivität, welche Schwierigkeiten sie bei der Aufgabe hatten, was ihnen gefallen hat und das, was sie nicht so gut/interessant/hilfreich fanden.	Ziel dieser Phase ist, festzustellen, wo die größten Schwierigkeiten liegen und was die Ss gut verstanden/geleamt haben. Ziel ist auch zu zeigen, dass die Meinung der Ss wichtig ist und dass sie zukünftige Aktivitäten mit ihren Vorschlägen beeinflussen können.	Plenum	Unterrichts- gespräch	---	16.05.-16.15 10 Min
--	---	--	--------	--------------------------	-----	------------------------

Quellen:

Anexo 28 (Ficha de trabalho – *Konjunktiv II*)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



Pantomime mit dem Konjunktiv II

1. Lesen Sie bitte den Text. Was bedeuten die **fett gedruckten** Verben?

Wenn ich reich **wäre**, **würde** ich ein schönes Haus am Strand **kaufen**. Ich **würde** auch nach Italien reisen und ein Foto von dem Pisa Turm **machen**. Wenn ich berühmt **wäre**, **würde** ich Konzerte auf der ganzen Welt **geben**.

2. Schauen Sie bitte, wie folgende Verben im Konjunktiv II konjugiert werden.

sein

ich wäre
du wärest/wärest
er/sie/es wäre
wir wären
ihr wäret/wäret
sie/Sie wären

haben

ich hätte
du hättest
er/sie/es hätte
wir hätten
ihr hättet
sie/Sie hätten

werden

ich würde
du würdest
er/sie/es würde
wir würden
ihr würdet
sie/Sie würden

3. Was würden Sie machen, wenn Sie viel Geld hätten oder berühmt wären?
Schreiben Sie drei Sätze, in denen Sie den Konjunktiv II benutzen.

- a) _____

b) _____

c) _____

Adriana Torres ©



4. Welche Sätze haben die anderen Gruppen geschrieben? Interpretieren Sie die Pantomime und notieren Sie Ihre Vermutungen.

Gruppe _____

- a) _____
b) _____
c) _____

Gruppe _____

- a) _____
b) _____
c) _____

Gruppe _____

- a) _____
b) _____
c) _____

Gruppe _____

- a) _____
b) _____
c) _____

Anexo 29 (Plano de aula – *Relativsätze*)



16

Mestrado em Ensino

FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Studienjahr 2017/18

Raster für die Verlaufsplanung

Schule: Escola Secundária de Ermesinde Datum: 10.05.2018 Klasse / Niveau: 11. Klasse Referendar/in: Adriana Torres	Unterrichtsdauer: 100 Minuten Einheit: Reisen Stunde Nr.: 176 und 177 Lehrwerk: Deutsch: Einfach toll! 11
Thema der Einheit: Reiseziele + Relativsätze Thema der Stunde: Arbeitsblätter und ein Spiel als Mittel, die Relativsätze einzuführen und zu üben. Ziel(e) der Stunde: Relativsätze mit und ohne Präpositionen einführen. Relativsätze mit und ohne Präpositionen üben. In Gruppen arbeiten, um Sätze zu verbinden.	
Voraussetzungen: Die Ss sind fähig, die bestimmten und unbestimmten Artikel im Nominativ, Akkusativ und Dativ zu deklinieren. Die Ss kennen alle Wechselpräpositionen. Die Ss wissen, welchen Kasus die Präpositionen verlangen.	
Grammatik: Relativsätze, Relativpronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ.	
Sprechhandlungen: Über Reisen sprechen und schreiben, indem man Relativsätze benutzt.	Redemittel: „Es gibt kein Land, in dem alles Perfekt ist.“ „Peter ist der Freund, den ich in Berlin kennengelernt habe.“
Wortschatz: r Urlaub, e; e Ferien; s Reiseziel, e; s Reiseangebot, e; r Strand, e Strände; e Insel, n; s Museum, e Museen; s Nachtleben; e Architektur; sich erholen; sich ausruhen; e Kultur, en; östlich; westlich.	
Materialien: Tafel, Marker, Bilder, Kärtchen, Arbeitsblatt, Klebe.	
Evaluationsverfahren: Die S werden durch ihre schriftliche und mündliche Teilnahme evaluiert.	

Raster für die Verlaufsplanung

Artikulation/ Phase	Strategien/Aktivitäten	Ziel(e)	SFA	Fertig- keiten	Material/ Medien	Zeit
Einstieg	L begrüßt die Ss und fragt, wie es ihnen geht. L schreibt den Stundeninhalt an die Tafel und bittet die Ss, ihn ins Heft abzuschreiben.	Ziel dieser Phase ist, eine gute Atmosphäre zu schaffen und zu warten, bis alle Ss im Klassenraum ankommen.	Plenum	Unterrichts- gespräch	Tafel, Marker	14.25-14.32 7 Min
	L klebt ein Bild von Peter (eine Figur der vorherigen Stunde) an die Tafel und fragt die Ss, ob sie wissen, wer das ist. L sagt den Ss, dass sie mehr über Peter erfahren werden.	Ziel dieser Phase ist, das Thema einzuführen und einen Übergang zu der letzten Stunden zu machen. Ziel ist auch, das Vorwissen den Ss zu aktivieren und die Motivation zu fördern.	Plenum	Sprechen	Bild	14.32-14.36 4 Min

Erarbeitung	L verteilt ein AB und bittet die Ss, sich den ersten Satz anzuschauen. L erklärt, wie Sätze durch Relativpronomen verbunden werden und schreibt weitere Beispiele an die Tafel, wenn nötig.	Ziel dieser Phase ist, das neue grammatische Thema einzuführen und es zu erklären.	Plenum	Grammatik	Bild, Arbeitsblatt, Tafel, Marker, Klebe	14.36-14.46 10 Min
	L bitte die Ss, Aufgabe 3 zu machen. Sie sollen die Lücken mit dem richtigen Relativpronomen ausfüllen. Sie haben 3 Minuten. Die Übung wird im Plenum an der Tafel korrigiert.	Ziel dieser Phase ist, den Ss die Chance zu geben, durch eine einfache Aufgabe, die Relativsätze zu üben. Es ist eine erfolgsorientierte Übung.	E.A., Plenum	Grammatik	Arbeitsblatt, Tafel, Marker	14.46-14.53 7 Min
	L klebt ein anderes Bild an die Tafel und fragt die Ss, ob sie sich an die Figur erinnern. L sagt den Ss, dass sie mehr über Lisa erfahren werden. L verteilt die zweite Seite des ABs.	Ziel dieser Phase ist, einen Übergang zu der letzten Stunden zu machen, so dass die Ss einen Kontext für die Grammatikarbeit bekommen.	Plenum	Sprechen	Bild, Arbeitsblatt	14.53-14.56 3 Min

	L erklärt, wie die Relativsätze mit Präpositionen gebildet werden.	Ziel dieser Phase ist, die Relativsätze mit Präpositionen anhand eines Beispiels (oder mehr) zu erklären.	Plenum	Grammatik	Arbeitsblatt, Tafel, Marker	14.56-15.06 10 Min
	L bittet die Ss, Aufgabe 5 zu machen. Die Ss müssen die Lücken mit dem richtigen Pronomen und der richtigen Präposition ausfüllen. Sie haben 4 Minuten Zeit. Die Übung wird an der Tafel korrigiert.	Ziel dieser Phase ist, die Ss eine einfache Übung zu geben, bevor sie Sätze verbinden, was kompliziert ist. Es ist auch eine erfolgsorientierte Übung.	EA, Plenum	Grammatik	Arbeitsblatt, Tafel, Marker	15.06-15.15 9 Min
	L wartet, bis alle Ss zurück von der Pause sind.	Ziel ist, dass alle Ss im Klassenraum sind, bevor die Aktivitäten beginnen.	Plenum	Unterrichtsgespräch	----	15.25-15.30 5 Min
	L verteilt die Ss in Gruppen. Die Tische und Stühle werden neu platziert. L zeigt den Ss Kärtchen mit	Ziel dieser Phase ist die Aktivität und die Regeln des Spiels zu erklären. Ziel ist auch den Raum für die Aktivitäten vorzubereiten.	Plenum	Unterrichtsgespräch	Bilder, Kärtchen	15.30-15.40 10 Min

den Relativpronomen und einigen Präpositionen (in und mit) und erklärt, wie die Aktivität ablaufen wird.					
L sagt den Ss, dass sie Sätze mit den Kärtchen verbinden werden. Diese Aktivität funktioniert wie ein Spiel. In der letzten Phase bilden die Gruppen ihren eigenen Satz. Am Ende gibt es eine Gewinnergruppe.	Ziel dieser Phase ist, die Relativsätze durch ein Spiel zu üben. Ziel ist auch, den Ss eine Chance zu geben, sich im Raum zu bewegen, mit ihren Mitschülern zu arbeiten und kreativ zu sein.	GA	Grammatik	Bilder, Kärtchen, Tafel, Marker	15.40-16.10 30 Min
Am Ende wird diskutiert, ob die Aktivitäten den Ss gefallen haben oder nicht. Die L fragt die Ss, welche Schwierigkeiten sie bei der Aufgabe hatten und was einfach war. Die L macht sich Notizen über das, was die Ss sagen.	Ziel dieser Phase ist, den Ss die Chance zu geben, ihre Meinung zu teilen und Vorschläge zu geben, so dass die Aktivitäten in der Zukunft besser laufen können.	Plenum	Unterrichtsgespräch	Tafel, Marker	16.10-16.15 5 Min

Anexo 30 (Ficha de trabalho – *Relativsätze*)

1. Schauen Sie bitte den folgenden Satz.

„Peter ist der Freund, **den** ich in Berlin kennengelernt habe.“



2. Worauf bezieht sich „den“ in diesem Satz? _____

Man benutzt **Relativsätze**, um **neue Information** zu geben, ohne einen neuen Satz zu beginnen. Die Relativpronomen können in **Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genetiv** stehen je nach der Funktion, die sie im Satz haben. **Vor dem Relativpronomen steht immer ein Komma.**

Die Relativpronomen werden wie die bestimmten Artikel dekliniert außer dem Dativ Plural.

	Maskulin	Neutrum	Feminin	Plural
Nominativ	der	das	die	die
Akkusativ	den	das	die	die
Dativ	dem	dem	der	denen

3. Füllen Sie die Lücken mit dem richtigen Pronomen aus.

Beispiel: Berlin ist eine Stadt, die ich besuchen will.

- Rom ist eine sehr alte Stadt, _____ in Italien liegt.
- Das Pergamon ist ein berühmtes Museum, _____ ich nächste Woche besuchen werde.
- Die Malediven haben sehr schöne Strände, _____ für ihren weißen Sand berühmt sind.
- Peter ist ein Freund von mir, _____ ich zu einer Reise eingeladen habe.

Adriana Torres©

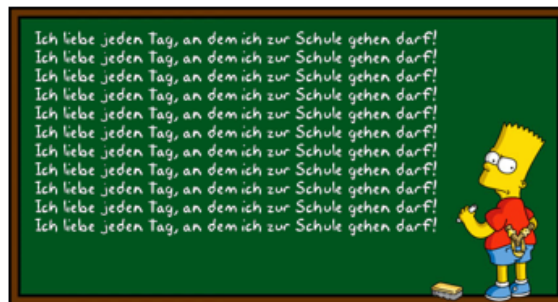
4. Manchmal steht eine **Präposition vor dem Relativpronomen**. Schauen Sie sich bitte den folgenden Satz an.



„Es gibt kein Land, **in dem** alles perfekt ist.“

5. Füllen Sie die Lücken mit dem richtigen Relativpronomen und der richtigen Präposition aus. Vergessen Sie nicht, die Pronomen zu deklinieren und achten Sie auf den Kasus, den die Präpositionen verlangen!
- a) Berlin ist die Stadt, _____ ich Peter kennengelernt habe.
b) Johann ist der Freund, _____ Heide nach Italien gefahren ist.
c) Frankreich ist ein Land, _____ Käse sehr beliebt ist.
d) London war die erste Stadt, _____ Lisa gefahren ist.
6. Vervollständigen Sie den folgenden Satz, indem Sie ein Relativpronomen benutzen. Seien Sie kreativ!

Heide ist eine Freundin, _____
_____.



<https://www.google.pt/search?q=relativs%C3%A4tze&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEWj8xoaWjvfaAhXFuRQKHf2SAjYQAUoAXoECAAQAw&biw=1440&bih=724#imgre=uptVUH2NfKHv5M>:

Adriana Torres©

Anexo 31 (Regras do jogo – *Relativsätze*)

Regeln des Spiels

- Es gibt fünf Gruppen mit vier oder fünf Schülern/Schülerinnen.
- Jede Gruppe bekommt einen Satz, den sie mit dem Hauptsatz verbinden sollen, der an der Tafel steht.
- Wenn die Gruppe die Sätze richtig verbindet, bekommt die Gruppe 5 Punkte.
- Wenn die Gruppe das richtige Pronomen wählt aber andere Fehler macht – z. B. Pronomen wiederholt oder Kommas falsch setzt –, bekommt die Gruppe 3 Punkte.
- Wenn die Gruppe das falsche Pronomen wählt, bekommt die Gruppe keinen Punkt.
- Wenn eine Gruppe während der Präsentation anderer Gruppen redet, verliert die Gruppe einen Punkt.

Sätze

1. Phase

Peter ist der Freund.

Ich fahre mit ihm nach Berlin.

Er liebt Technomusik.

Ich habe ihn zu einer Reise
eingeladen.

Ich habe ihn letztes Jahr
kennengelernt.

Ich bin mit ihm in vielen Museen
gegangen.

2. Phase

Lisa ist die Freundin.

Sie will nach Rom.

Ich bin mit ihr in die Türkei
gefahren.

Ich habe sie zu meiner
Geburtstagsparty eingeladen.

Sie hat Berlin schon besucht.

Sie mag das Wetter in Berlin nicht.

Adriana Torres©

Anexo 32 (Questionário do segundo ciclo de alemão)

Questionário

O seguinte questionário tem como objetivo recolher informações sobre as perceções dos alunos relativamente à aprendizagem da língua estrangeira no âmbito do projeto de investigação-ação da professora estagiária Adriana Torres. Não há respostas certas ou erradas. A confidencialidade das informações recolhidas está assegurada.

Parte I

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino
2. Idade: _____ anos
3. Língua(s) Materna(s): _____
4. Ano letivo: _____/_____

Parte II

Assinala com X a opção que melhor reflete **as tuas perceções** em relação à **atividade com o Konjunktiv II** (“*Wenn ich reich wäre ...*”) realizada no dia 3 de maio de 2018 com a professora estagiária Adriana Torres, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. De uma forma geral, gostei de aprender o Konjunktiv II através da atividade de grupo.	1	2	3	4	5
2. Gostei de trabalhar com os colegas de grupo que me foram atribuídos.	1	2	3	4	5
3. Tive facilidade em conjugar os verbos no Konjunktiv II (“ <i>Wenn ich reich wäre, würde ich nach Italien fahren.</i> ”)	1	2	3	4	5
4. Tive facilidade em fazer a mímica e/ou desenhar para demonstrar a/s minha/s frase/s.	1	2	3	4	5
5. Tive facilidade em adivinhar as frases dos outros grupos através da mímica.	1	2	3	4	5

6. De um modo geral, achaste a atividade “*Wenn ich reich wäre...*” motivadora?
Porquê/Porque não?

Parte III

Assinala com X a opção que melhor reflete **as tuas perceções** em relação à **atividade com as frases relativas (*Relativsätze*) realizada no dia 10 de maio de 2018 com a professora estagiária Adriana Torres**, utilizando a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Discordo completamente	Discordo bastante	Não concordo, nem discordo	Concordo bastante	Concordo completamente

1. De uma forma geral, gostei de aprender as <i>Relativsätze</i> através da atividade de grupo.	1	2	3	4	5
2. Gostei de trabalhar com os colegas de grupo que me foram atribuídos.	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade ser um jogo com um grupo vencedor.	1	2	3	4	5
4. Tive facilidade em escolher o pronome relativo correto (<i>der, das, die, den, dem, denen</i>).	1	2	3	4	5
5. Tive facilidade em escolher a preposição correta, quando necessário (<i>mit, in</i>).	1	2	3	4	5
6. Tive facilidade em fazer as alterações necessárias à frase (ex. Peter ist der Freund, den ich habe ihn in Berlin kennengelernt habe.)	1	2	3	4	5
7. Tive facilidade em produzir uma frase para a última ronda do jogo.	1	2	3	4	5

8. De um modo geral, achaste a atividade motivadora com as *Relativsätze*?

Porquê/Porque não?

9. Atenta nas seguintes formas de aprender gramática. Numera-as de um 1 a 5 numa escala em que 1 = o tipo de atividade mais motivador e 5 = o tipo de atividade menos motivador.

Tabelas do manual ____

Exercícios de completar espaços ____

Músicas ____

Exercícios de ligar frases ____

Atividades de Dramagrammatik ____

Obrigada pela colaboração! ☺